



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

¿Es posible la dinamización de las zonas más despobladas de España?

Autor/es

ANDRÉS CIORDIA CALVO

Director/es

IGNACIO GIL DÍEZ USANDIZAGA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2019-20



¿Es posible la dinamización de las zonas más despobladas de España?, de
ANDRÉS CIORDIA CALVO

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative
Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los
titulares del copyright.

© El autor, 2020

© Universidad de La Rioja, 2020

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

Trabajo de Fin de Máster

¿ES POSIBLE LA DINAMIZACIÓN DE LAS ZONAS MÁS DESPOBLADAS DE ESPAÑA?

Autor

Andrés Ciordia Calvo

Tutor: Ignacio Gil Díez Usandizaga

MÁSTER:

Máster en Profesorado, Geografía e Historia (M03A)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2019/2020

ÍNDICE

RESUMEN.	1
ABSTRACT.	1
1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	3
2 OBJETIVOS.....	5
3 MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.	7
3.1 Introducción.....	7
3.2 Marco Legislativo.	8
3.3 El valor de las Ciencias Sociales.	8
3.4 Los problemas de la Geografía actual.....	10
3.5 El valor de la Geografía.....	13
3.6 ¿Qué enseñar en Geografía?	15
3.7 ¿Cómo enseñar Geografía?.....	16
3.8 El Aprendizaje Basado en Problemas.....	21
3.9 Transversalidad.....	26
3.10 La salida de campo.	28
4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.	31
4.1 Introducción.....	31
4.2 Objetivos en relación con los documentos curriculares.....	33
4.3 Contribución a las competencias clave.	34
4.4 Descripción de la actividad innovadora.....	37
4.4.1 Metodología.....	39
4.5 Temporalización.....	45
4.6 Recursos.....	46
4.7 Evaluación.....	48
5 DISCUSIÓN.....	51
6 CONCLUSIONES.	53
7 REFERENCIAS.	55
ANEXO I.....	60

RESUMEN.

El Aprendizaje Basado en Problemas se presenta como una alternativa metodológica valiosa para el modelo de educación competencial del siglo XXI. En este trabajo se va a investigar la capacidad pedagógica de esta metodología en las ciencias sociales, más concretamente en la geografía. Otro de los apartados de este trabajo, corresponde con la realización de un proyecto de innovación basado en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas. Actividad planteada para 3º de ESO y se basa en el problema de la despoblación rural en España.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas, transversalidad, salida de campo, despoblación, investigación, aprendizaje significativo.

ABSTRACT.

Problem-Based Learning is presented as a valuable methodological alternative for the 21st century model of competency-based education. In this paper we will investigate the pedagogical capacity of this methodology in the social sciences, more specifically in geography. Another of the sections of this work corresponds with the realization of an innovation project based on the Problem-Based Learning methodology. This activity was proposed for the 3rd year of ESO and is based on the problem of rural depopulation in Spain.

Key words: Problem Based Learning, mainstreaming, field trip, depopulation, research, meaningful learning.

1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

El trabajo que se presenta en estas páginas, se estructura en torno a la modalidad 1 de la guía para la realización del Trabajo Fin de Máster, encuadrado en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. En el presente trabajo se pretende reflejar las enseñanzas adquiridas a lo largo del año académico en las distintas asignaturas cursadas durante el Máster referenciado. Para la realización de este trabajo ha sido muy importante la experiencia adquirida durante el periodo de prácticas, dónde fue posible un corto periodo de acercamiento a las dinámicas presenciales de las clases, y la posterior formación online que nos ha tocado vivir por la pandemia y su consecuencia de confinamiento, durante el segundo trimestre del año 2020. Contando con los aprendizajes adquiridos durante el curso y el periodo de prácticas, en este trabajo, además de desarrollar contenidos de las ciencias sociales, se abordan también fundamentos de la Psicología Evolutiva, la Pedagogía y la Sociología, desde el punto de vista de la Educación Secundaria y del alumnado que la conforma. Con el conjunto de aprendizajes adquiridos, se presenta un trabajo más centrado en la didáctica de la Geografía, en sus posibilidades de transversalidad a la hora de abordar los problemas sociales actuales, las posibilidades que ofrece la salida de campo y en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, al cual, se incorporan de manera coherente y adecuada las aportaciones en el plano psicológico, pedagógico y sociológico.

Para comenzar el trabajo se plantean los objetivos generales que se pretenden conseguir con el desarrollo y aplicación del proyecto de innovación docente que se presenta en este trabajo.

A continuación, se presenta el Marco Teórico, en el que se va a plasmar la situación de las ciencias sociales en el contexto de la Enseñanza Secundaria. En este sentido, se hace referencia a aspectos didácticos fundamentales, como los contenidos, la finalidad y las estrategias. Este trabajo se ha realizado de forma más exhaustiva para la disciplina de Geografía, ya que, el proyecto de innovación posterior se centra en ella. Este primer apartado sirve como base

teórica para el desarrollo de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas.

El siguiente apartado del trabajo recoge el Proyecto de Innovación Didáctica, que, en este caso particular, se basa en una metodología de Aprendizaje Basado en Problema centrado en la Geografía, más concretamente, en el tema de la despoblación de las zonas de montaña en España. El título del proyecto de innovación, que también da nombre a este Trabajo Fin de Máster, es: ¿Es posible la dinamización de las zonas más despobladas de España? Este proyecto innovador se basa en la importancia que tiene, enfrentar al alumnado a problemas sociales actuales y que les afectan, con la intención de generar en el alumnado motivación por el aprendizaje y un aprendizaje significativo del que se sientan protagonistas. En este apartado se incluye una introducción justificativa del mismo, los objetivos específicos de la actividad a realizar, la contribución del mismo a las competencias clave, la descripción de la actividad y su metodología, la temporalización de la actividad, los recursos elegidos por el docente y su evaluación y calificación.

El tema elegido para analizar y tratar de proponer alguna posible solución es el de la Despoblación en España de las zonas rurales y especialmente de montaña. Se ha elegido por su importancia actual y por la cantidad de condicionantes que la conforman, lo que facilita la inclusión de la transversalidad y su comprensión, ya que, hay que conocer y analizar la diversidad de procesos que en el tema confluyen. Esta importancia y relevancia del tema queda claro si observamos uno de los últimos barómetros del CIS, el "avance de resultados del estudio 3240, barómetro de febrero de 2019", donde desde la pregunta 23 hasta la 27 se trata el tema de la despoblación. Los datos que refleja este barómetro, hablan de que el 85 % de los consultados ha oído hablar de la despoblación. El dato que más nos interesa y el más representativo es que el 88% de los encuestados considera que este es un problema grave o muy grave. Por lo que, dar a conocer este tema al alumnado, nos parece fundamental para un desarrollo sostenible de la sociedad española.

El trabajo continúa con una discusión sobre las mejoras que la inclusión de esta metodología tiene frente a la educación tradicional, donde predomina la explicación magistral, es decir, la metodología expositiva.

Para finalizar el trabajo se incluyen unas conclusiones finales, desde la óptica del Proyecto de Innovación Didáctica que se ha planteado. El último apartado refleja las diferentes obras o artículos utilizados para la realización de este Trabajo Fin de Máster.

2 OBJETIVOS.

Los objetivos que se pretenden conseguir con el proyecto didáctico innovador que se presenta en este Trabajo Final de Máster, son los siguientes:

- Promover en el alumnado la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Motivar al alumnado para que adquiriera un aprendizaje significativo.
- Implicar al alumnado en la resolución de problemas actuales relacionados con sus intereses, de forma crítica y democrática.
- Desarrollar habilidades sociales e interpersonales en el alumnado.
- Fomentar la capacidad de descubrir las necesidades de aprendizaje que necesitan para dar soluciones viables.
- Estimular el aprendizaje cooperativo como miembro de un equipo, que quiere lograr un fin conjunto.
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo, sobre la base de un conocimiento integrado y flexible.
- Introducir al alumnado en la investigación geográfica.
- Mostrar utilidades reales de la geografía, así como, su capacidad de transversalidad.
- Desarrollar la sensibilidad del alumnado hacia el patrimonio y su conservación.
- Mostrar al alumnado que la despoblación en las zonas de montaña es un problema para el desarrollo sostenible de la sociedad.

Los objetivos específicos de la metodología ABP se plasman en la sección objetivos del proyecto de innovación.

3 MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.

3.1 Introducción.

En el desarrollo de este apartado se va a tratar de recoger la fundamentación teórica que a lo largo del tiempo se ha desarrollado sobre la didáctica de las Ciencias Sociales, denominación que para el nivel educativo de los institutos engloba las asignaturas que tienen que ver con Historia, Geografía e Historia del Arte. Se va a dar relevancia a aspectos tan importantes como los objetivos y la finalidad de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, más concretamente vamos a tratar las metodologías y estrategias que tradicionalmente se han utilizado en la enseñanza de las asignaturas de la especialidad. Se va a tratar de mostrar como esa tradición educativa de las Ciencias Sociales se está superando hoy en día con la investigación didáctica, y la aplicación de metodologías y estrategias, que se desarrollan mediante esa investigación. Para el desarrollo del proyecto de innovación que se propone en este Trabajo Fin de Máster, se ofrecerá una visión más particular sobre la didáctica de la Geografía, las posibilidades de transversalidad que la Geografía ofrece y de la metodología elegida para su correcta funcionabilidad, en este caso, el Aprendizaje Basado en Problemas.

La intención principal que se persigue en este apartado es establecer la base teórica necesaria para desarrollar, con posterioridad, correctamente el proyecto de innovación propuesto, que se titula: ¿Es posible la dinamización de las zonas más despobladas de España?, que se sirve de esas posibilidades de transversalidad de la Geografía para tratar de motivar al alumno y crear un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumno es protagonista. Este apartado se propone como una justificación de los objetivos, de los contenidos, de la metodología y de los recursos elegidos para la realización del proyecto de innovación que se desarrolla posteriormente en el trabajo.

3.2 Marco Legislativo.

En la actualidad en España, la educación está en manos de las diferentes autonomías, ya que tienen competencias al respecto. Pero existe una ley estatal de educación que marca las principales directrices a las autonomías, y de la que los decretos autonómicos no se pueden alejar. El marco legislativo de la Educación en España está actualmente englobado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, conocida popularmente como LOMCE.

Siguiendo los dictados de esta Ley estatal, en La Rioja, el currículo de Educación Secundaria Obligatoria está marcado por el Decreto 19/2015, de 12 de junio, que regula determinados aspectos sobre su organización, así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. En este decreto se indica que la asignatura de Geografía e Historia es troncal en todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. La asignatura durante los tres primeros cursos se divide en dos bloques, en el primer bloque se incluyen los contenidos específicos de Geografía y en el segundo, los contenidos específicos de Historia. Para el cuarto curso de ESO, el currículo divide los contenidos en nueve bloques, de los cuales ocho son específicos de Historia, el último de los bloques es mixto, ya que, se trata la Revolución Tecnológica y el Espacio Globalizado. Por esto, para el proyecto de innovación se ha elegido el tercer curso de ESO, para ayudar al alumnado a dar relevancia a la disciplina geográfica, ya que, durante el siguiente curso, los contenidos geográficos son muy escasos.

3.3 El valor de las Ciencias Sociales.

Una pregunta que suele darse entre el alumnado de Educación Secundaria, es la referida a la utilidad que para su vida futura tiene el estudio de las Ciencias Sociales. En el ámbito escolar las Ciencias Sociales se reducen a Historia, Geografía e Historia del Arte.

A lo largo del tiempo las modificaciones legislativas educativas han ido recogiendo directrices relativas a la finalidad de la educación en Ciencias

Sociales, ya sea en Primaria o Secundaria: “ Transmitir elementos básicos de la cultura, formar en derechos y deberes, utilizar el sentido crítico, comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, tolerancia y convivencia, analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, conocer el medio social, educar en el ejercicio de la libertad, la convivencia, la vida en común, la cohesión social, etc. ... se percibe que la educación reglada constituye un proceso que fomenta, además del propio desarrollo personal, la preparación para la vida en sociedad” (de Miguel, 2018, p.38). Como se puede apreciar en las leyes educativas se concede bastante importancia a la educación en sociedad. Esta, no se refleja en la aportación de estas materias en el conjunto del currículo escolar, ya que en las últimas leyes se les ha restado horas lectivas. Como comenta Rafael de Miguel (2018, p.38), parece que al gobierno le interesan menos las Ciencias Sociales que otras disciplinas, como la Lengua y las Matemáticas. Este comentario se debe a la existencia del Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, que dota de mayor importancia a la Lengua y las Matemáticas para poder promocionar al curso superior en cada uno de los ciclos de la Educación Secundaria.

Joan Pagés señala que la finalidad de la educación en Ciencias Sociales históricamente ha sido “arraigar a los alumnos en su sociedad” (Pagés, 1993, p.135), es decir la tradicional visión de exposición de contenidos nacionales, que persigue formar ciudadanos orgullosos de su nación. Pero la visión sobre la finalidad de los estudios de Ciencias Sociales que nos interesa es, en la que debería ser: “no para analizar el mundo desde una óptica determinada o para intervenir desde una ideología concreta, sino para facilitar, a través de instrumentos conceptuales y procedimentales, la elaboración de una teoría social propia desde la que cada persona, cada alumno, pueda analizar e intervenir libremente en la construcción de su mundo y de su realidad. Con una única limitación: los derechos humanos” (Pagés,1993, p.136).

La finalidad que propone Joan Pagés parece convincente para los principales investigadores de la didáctica de las Ciencias Sociales, ya que no han cuestionado este asunto, más bien, lo han ampliado y mejorado. Según señala Rafael de Miguel en su artículo “Geografía y tiempo contemporáneo” de 2018. Prats y Santacana en un texto del año 1998 señalaban que la educación

en Ciencias Sociales es importante para el alumnado y son materias de conocimiento primordial y central en cualquier currículo escolar, ya que, el aprendizaje significativo de estas materias contribuye a ampliar la sensibilidad respecto a las formaciones sociales. En este mismo artículo de Miguel señala la visión que dejó escrita Benejam en 1997, en la que concluía que la finalidad de la educación social que aportan las Ciencias Sociales, se justifica cuando desarrollan en el alumnado una educación en democracia. Otro autor al que destaca Rafael de Miguel es Jesús Estepa, que en su libro “Otra didáctica de la Historia para otra escuela” publicado en 2017, dice que educar en Ciencias Sociales sirve: “para comprender el presente, para educar en valores, para desarrollar las habilidades cognitivas, para abordar problemas sociales relevantes, para profundizar en la ciudadanía democrática, para valorar el patrimonio cultural, para desarrollar una conciencia de globalidad temporal” (de Miguel, 2018, p.40).

Parece que podemos concluir que las Ciencias Sociales deberían ser relevantes en los currículos educativos, ya que, son disciplinas fundamentales en el desarrollo cognitivo y social del alumnado. Son fundamentales porque “disponen de un rico e ingente cuerpo de hechos y conceptos, problemas, temáticas, métodos, etc. que permiten al profesorado una prolongada acción dirigida a ubicar al alumnado en su mundo como consecuencia del desarrollo de estas capacidades y de la formación de su pensamiento” (Pagés, 2014, p.153).

3.4 Los problemas de la Geografía actual.

En este apartado vamos a tratar de mostrar las dificultades que presenta la didáctica geográfica, debido a la idea que la gente tiene de ella, a las políticas educativas cambiantes, a los contenidos seleccionados tanto en el currículo como en los libros de texto y a la escasa utilización de la innovación metodológica por gran parte del profesorado.

Para comenzar, "en el caso de la opinión pública, la geografía escolar supone una materia que debe responder a la descripción de los recursos que existen en los países" (Souto, 2018, p.3). Es decir, que la opinión general de la

gente sitúa la Geografía como un saber de curiosidades, más que un saber científico. La opinión generalizada habla de un exceso de toponimia, de mapas de conceptos inconexos; esta visión general se representa en la "desafección del alumnado" como la denomina Souto, hacia la asignatura de Geografía.

Esta visión que tiene la opinión pública sobre la Geografía se refuerza, todavía más, por los intereses de las instituciones que influyen en la realización de las leyes educativas y en el desarrollo de sus currículos. La geografía escolar ha estado en los currículos desde los inicios de la educación reglada. Su valor a lo largo de la historia ha ido cambiando, desde finales del siglo XIX sirvió para reforzar el surgimiento de los Estados Nación, formando ciudadanos orgullosos de su patria. Hoy en día, la función de la Geografía parece haberse quedado en la descripción de los datos físicos y humanos de los distintos territorios, pero manteniendo ciertas reminiscencias del valor patriótico, ya que, en la actualidad se refuerzan los conocimientos autonómicos y locales. "Los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo tienen una escala, unas causas, unas consecuencias y en definitiva, unas características bastante diferentes de los problemas de hace cuatro o cinco décadas; y sin embargo el conocimiento geográfico que se maneja el sistema escolar (y la forma de manejarlo) sigue siendo sensiblemente igual al de hace décadas, es por tanto, un conocimiento inadecuado para ayudar a comprender las realidades del siglo XXI y para poder actuar en ellas" (García Pérez, 2011, p.7). Y según otro de los autores de referencia, "por eso reiteramos que el currículo español de Geografía e Historia sigue siendo enciclopédico" (de Miguel, 2018, p.7). Otro de los problemas que afectan a la didáctica de la Geografía, referente al currículo, es la convivencia de la Geografía y la Historia dentro de una misma asignatura en la ESO. Lo que parece restar importancia a ambas, pero por la tradición educativa y la formación de la mayoría del profesorado que la imparte, la que acaba perdiendo es la Geografía. Y no sucede igual en todos los sistemas escolares, "en la mayor parte de los países del mundo, la Geografía se enseña separada de la Historia, especialmente en educación secundaria" (de Miguel, 2018, p.41). Parece que en otros países se le concede mayor importancia a la didáctica de la Geografía.

Desde las últimas décadas del siglo XX los cambios legislativos en educación están viciados "por relaciones de poder que aparecen en las

instituciones" (Souto, 2011), este hecho provoca que los profesores tengan la sensación de que los contenidos escolares vienen dictados desde las instancias políticas, lo que les aleja de los currículos propuestos y se sienten menos legitimados a innovar en la didáctica de sus materias. Otro de los problemas que perciben los profesores es la falta de recursos económicos y humanos que se dedican al sistema educativo, además, las evaluaciones externas son vistas como una presión hacia el docente que le obliga a dar los contenidos curriculares de la forma más fiel. Esto, se puede apreciar en un comentario de Souto: "posteriormente la aprobación de nuevas leyes educativas (LOE en 2006, LOMCE en 2013) reforzó la idea de los docentes de entender que las leyes responden a intereses partidistas y que poco tienen que ver con las propuestas de cambio que se anuncian para mejorar el sistema escolar" (Souto, 2016, p.191).

Otro de los factores que dificultan la innovación didáctica en Geografía es la formación inicial de los profesionales que tienen que impartir la materia. La mayoría de titulados que acceden a los másteres de profesorado en las distintas universidades en la especialidad de Ciencias Sociales, son principalmente licenciados o egresados de Historia e Historia del Arte. El desconocimiento de la disciplina dificulta que la didáctica geográfica avance hacia donde indican los estudios innovadores de didáctica en Geografía. " dicho en otras palabras, más del 90% de los futuros docentes en Ciencias Sociales de la muestra de referencia, carece de una mínima formación básica en la materia que va a impartir profesionalmente, casi el 50% de los contenidos curriculares de la ESO" (de Miguel, 2018, p.37).

"En España es predominante una concepción que entiende que el profesorado y los manuales escolares son los depositarios del saber y los alumnos receptores pasivos" (Souto, 2011, pp.119-120). Este hecho, provoca del profesorado tenga interiorizadas ciertas rutinas y tradiciones escolares que hacen del libro de texto el recurso más utilizado. A lo largo del tiempo los libros de texto han ido mejorando en cuanto a las imágenes que ofrecen, se han actualizado en datos y conceptos, presentan nuevas actividades relacionadas con las competencias básicas que el alumno debe desarrollar. Pero, el libro de texto presenta la información a su manera, es decir de la forma tradicional en la

que se presentan los contenidos, pensando exclusivamente en un ámbito escolar. La presentación de nuevas actividades y contenidos en los libros se hace sin una interconexión necesaria, se hace con "discursos paralelos", "parece que se hayan ido incorporando al libro a modo de capas sedimentarias" (García Pérez, 2011, p.8). "Así podemos observar un discurso que se estructura en epígrafes o apartados y, dentro de cada uno, en una breve introducción, definiciones, enumeración de características, ejercicios para comprobar que se ha memorizado lo escrito-explicado, etc... Por todo lo dicho, el conocimiento geográfico escolar... Resulta ajeno, desvinculado de los problemas sociales y ambientales reales" (García Pérez, 2011, p.9).

3.5 El valor de la Geografía.

La disciplina geográfica como propone Rafael de Miguel (2018) está de "moda", o dicho de otra forma de rabiosa actualidad. Geografía aparece a diario en los medios de comunicación relacionada con las noticias más relevantes, como las migraciones, los conflictos territoriales o el cambio climático. Pero, también existen artículos dedicados a la geografía escolar, "diversos artículos en los que se explica que la geografía está de moda entre las asignaturas de libre elección... pero también como ámbito de conocimiento esencial para conocer, comprender y actuar localmente en el mundo actual, global y cambiante" (de Miguel, 2018, p.42). Este interés, también se refleja en el consumo de documentales de temas geográficos, el interés actual por los viajes o el uso masivo desde el móvil de tecnología geoespacial. La población muestra un gran interés por la geografía desde distintas formas de abordarla, pero sin una conciencia de estar utilizando la disciplina geográfica.

Otro lugar donde está tomando importancia la información geográfica es en la política internacional, aunque siempre la ha tenido. Además de los propios países con las organizaciones supranacionales como Naciones Unidas o el Banco Mundial se preocupan por tener la mejor información geográfica en sus informes y balances ya que de este modo pueden realizar actuaciones más focalizadas y mejor preparadas para las características de los lugares donde deciden actuar." Los recientes acontecimientos como el conflicto de Cataluña, la

salida del Reino Unido de la Unión Europea (brexit) o replanteamiento norteamericano (America first) son ejemplos transversales que muestran que la geopolítica sale de las esferas habituales de las élites y afectan al conjunto de la ciudadanía" (de Miguel, 2018, p.43). La investigación en didáctica de la Geografía está preocupada porque este creciente interés por la disciplina que existe a nivel general se vea proyectada en la geografía escolar y no quede relegada a la sucesión de conceptos actual, sino que, se preocupe por el estudio y la reflexión sobre los problemas geográficos actuales que deben ser seleccionados por el interés de los alumnos.

Otro de los factores que hacen de la Geografía una disciplina escolar importantísima, es su carácter holístico, que permite observar los sistemas y sus propiedades como un conjunto y no desde cada una de las partes que lo componen. El ejemplo más claro es un ecosistema, en el que cada parte que lo forma es fundamental pero que toma verdadero carácter cuando es analizado en toda su extensión y funcionamiento. "la posición que defendemos respecto a la prioridad de la geografía escolar, frente a la amalgama de conceptos y teorías de las diversas ciencias sociales se debe a que consideramos que en la tradición del conocimiento geográfico podemos encontrar suficientes hechos, métodos y teorías que permitan abordar desde una posición indistinto disciplina las situaciones problemáticas de carácter social y ambiental. Pues si no existe un conocimiento del contenido didáctico bien organizado, el riesgo de dispersión y superficialidad es evidente y como tal se ha mostrado en la educación escolar en España" (Souto, 2018, p.10).

El reto más importante y en el que más puede influir la didáctica de la geografía escolar es en el desarrollo personal de los alumnos. La organización internacional UNESCO está desde los años 50 del siglo XX preocupada por la enseñanza escolar de la geografía. "Es a partir de los años sesenta cuando aparece la preocupación por las respuestas que ofrece el alumnado, según los niveles mentales de cada edad, a las posiciones que se hacían desde la enseñanza. Parecía evidente la necesidad de cambiar las estrategias de enseñanza en Geografía, con el objetivo de atraer la atención y el interés de los alumnos respecto a su aprendizaje" (Souto, 2011, p.118). Desde mitad del siglo XX la investigación en didáctica en Geografía no ha parado de avanzar hacia

"una geografía de los problemas del mundo actual, trabajando desde la escala local a la global" (de Miguel, 2018, p.49). Es decir, hacia el estudio holístico de los problemas geográficos más relevantes para los alumnos y puestos en concordancia con su desarrollo mental. El valor que presenta la Geografía para los alumnos es que deben conseguir saber "desenvolverse en las diversas situaciones que se plantean en la vida cotidiana, que aprenda a reflexionar sobre los conflictos más relevantes del mundo contemporáneo y que sea consciente de las graves injusticias del mundo actual para que tome conciencia y contribuya a disminuirlas en un futuro" (Marco Amorós, 2002, p.80). Un correcto proceso de aprendizaje en Geografía debería ser capaz de desarrollar ciudadanos críticos con la realidad que les toque vivir y con valores democráticos.

3.6 ¿Qué enseñar en Geografía?

Cómo se ha señalado, la finalidad de la Geografía debe adecuarse a un proceso de aprendizaje e investigación sobre las cuestiones más cotidianas del mundo en el que vivimos, por ello, los temas y contenidos que debe tratar esta disciplina, como materia escolar, deben ir dirigidos en este sentido. Se trata "de cuestionarse los motivos de selección cultural de los contenidos de Geografía y explicar la relación que puedan tener con los intereses de las personas por explicar el mundo en el que están viviendo... Preguntas bien planteadas geográficamente, es decir, en su escala correspondiente y en coherencia con los factores que inciden en las situaciones inestables de equilibrio/ desequilibrio ecológico" (Souto, 2011) y social. "Por consiguiente, no solo se precisa establecer una categoría en los conceptos geográficos. También se puede transmitir a los alumnos la necesidad de generar con ellos, atendiendo a su edad, unos criterios comunes que permitan delimitar los elementos y hechos geográficos" (García De la Vega, 2011, p.29).

Los contenidos geográficos escolares deberían cambiar para incorporar los temas que afectan a los grupos sociales que en la actualidad modifican y actúan sobre el territorio. Hablamos de temas que afectan al espacio social actual como: migraciones, pobreza, guerra, desplazados forzosos, terrorismo, agricultura sostenible problemáticas urbanas y rurales, los recursos de la Tierra

con el cambio climático. Son ejemplos de temas que deben tratarse de forma holística, pero adaptada a la edad de los alumnos con los que tratemos. Para conseguir esto, hay investigadores en didáctica de Geografía que no cesan en su trabajo que realizan propuestas de cambio interesantes. Como la que proponemos a continuación, realizada por el profesor Rafael de Miguel González. "Una vez revisados diversos currículos y publicaciones acerca de la geografía, procedemos a elaborar una propuesta de seis ejes de contenidos curriculares que deben ser tenidos en cuenta a la hora de reivindicar un nuevo modelo de educación geográfica en España, adecuando al nuevo modelo de formación docente, tanto inicial como continua, así como a la permanente y necesaria innovación educativa en nuestras aulas. Está apología de la nueva geografía escolar pasa por seis enfoques clave...

- Educación geográfica para el desarrollo sostenible.
- Educación geográfica para el cambio climático.
- Educación geográfica para la comprensión global.
- Cuestiones espacialmente vivas y problemas territoriales relevantes.
- Ciudad y ciudadanía espacial inteligente
- Educación geográfica digital." (de Miguel, 2018, p.52).

3.7 ¿Cómo enseñar Geografía?

"La enseñanza siempre supone un compromiso social, ético y ciudadano. En el momento actual ese compromiso es un reto para la enseñanza en general y para la geografía en particular. Los momentos de cambio social en los que estamos viviendo obligan a que la enseñanza no se quede al margen. La enseñanza de la Geografía debería contribuir a la formación de ciudadanos que realicen una mirada crítica a la realidad que nos rodea. Los docentes no podemos cerrar las ventanas de las aulas a los problemas actuales y a los desafíos sociales, tanto ambientales, como socioeconómicos, porque tienen una dimensión territorial... Enseñar geografía hoy implica preocuparse por el qué enseñar, buscando repensar qué contenidos de Geografía plantear, acordes con los avances de la ciencia geográfica, y en relación con las necesidades sociales. El timón de la labor docente debe ser el para qué se enseña, cuáles son las

finalidades, y el cómo se debe enseñar, qué tipos de estrategias, recursos didácticos y métodos son los más adecuados. Responder a estas preguntas es una de las tareas que como docentes nos planteamos en el quehacer de cada día" (de la Calle, 2012, p.123). Cómo se propone en la cita anterior, los docentes debemos reflexionar y actuar para superar "ese modo dominante de abordar la enseñanza-aprendizaje de la geografía, eminentemente memorístico, mecánico y repetitivo, que se limita a la mera descripción de formas y elementos territoriales, es la propia negación del saber geográfico, el cual se caracteriza por estudiar los fenómenos territoriales mediante el análisis explicativo de sus caracteres y de los procesos evolutivos que los han generado" (Marrón, 2011, p.323).

La utilización de estrategias expositivas no puede desaparecer de las aulas, ya que, los alumnos deben disponer de información previa. "La clase expositiva es un método adecuado para presentar informaciones, explicaciones y síntesis que difícilmente se encuentran en los libros de texto... De hecho, una buena lección, bien construida y bien presentada puede facilitar la comprensión y la estructuración de un tema, ayudará a adquirir misiones globales y a clarificar aspectos difíciles... Sin embargo, no son las más adecuadas para que los estudiantes desarrollen capacidades cómo buscar seleccionar organizar y presentar información, trabajar en equipo cómo afrontar y resolver problemas reales, aplicar técnicas y destrezas prácticas, desarrollar el pensamiento crítico u otras habilidades" (Quinquer, 2004, p.9).

Visto que las clases expositivas no van a desaparecer de las aulas, como docentes, debemos intentar organizar previamente para que puedan tener el mejor impacto en el alumnado. Una de las cosas más importantes que podemos realizar como docentes es organizar nuestro discurso y que tenga relación con los conocimientos previos de los alumnos. Ayuda para la realización de un esquema previo de las ideas que se van a desarrollar, durante la realización del esquema se debe promover que los alumnos indiquen las ideas previas que tienen sobre el tema a tratar, ya que, explicitar esas ideas y ponerlas en común en el aula puede ayudar al interés por el tema, así como, aportar información al docente sobre cómo abordarlo, según el nivel de sus alumnos. El esquema previo debe clarificar pocas ideas y fundamentales para iniciar el tema, durante

la explicación posterior es positivo y necesario hacer referencia a las ideas planteadas previamente. Para mantener la atención de los alumnos y favorecer la comprensión de lo explicado, es importante que el docente ponga gran cantidad de ejemplos clarificadores y que se relacionen con la realidad de los alumnos. El docente debe realizar una exposición clara en la que utilicen los recursos comunicativos, como son la entonación, el énfasis y el lenguaje corporal. Además, debe realizarse una planificación previa para realizar explicaciones cortas, de unos 10 o 15 minutos, tras las cuales deberíamos favorecer la intervención de los alumnos para comprobar que siguen las explicaciones. La interrogación por parte del docente al alumnado, o la intervención voluntaria de los alumnos no debe ser considerada como una merma la explicación, al contrario, se debe fomentar la participación del alumnado y, además, aprovecharlas para clarificar conceptos y para ser conscientes de las dudas de los alumnos. Siguiendo este tipo de pautas, es posible realizar clases expositivas de interés para el alumnado y que favorezcan su proceso de aprendizaje.

Una vez conocido el sistema tradicional de enseñanza, y sabiendo que hay que superarlo, "posiblemente lo más conveniente sea integrar estrategias de aprendizaje en las asignaturas de ciencias sociales como objeto de estudio. De este modo se trabajan en clase, a través de unos contenidos concretos de geografía o historia, algunas técnicas básicas como el resumen o la esquematización, determinados procedimientos específicos como la confección y lectura de mapas o gráficos y también habilidades metacognitivas como la planificación y la autorregulación. Todo ello integrado en la realización de tareas por ejemplo resolver un caso o resolver un problema" (Quinquer,2004, p.8).

Para conseguir superar la tradicional estrategia transmisiva o expositiva aparecen estudios de innovación docente que presentan nuevos métodos para mejorar el aprendizaje y hacerlo significativo. Estos nuevos enfoques ven necesaria la inclusión de métodos por descubrimiento investigación, que además favorezcan la cooperación entre los alumnos. Este tipo de estrategias provienen de teorías socioculturales sobre el aprendizaje de los niños y los adolescentes, como el constructivismo de Piaget, el modelo social de conocimiento formulado

por Vigotsky la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y el aprendizaje significativo de Ausubel.

En cuanto a la didáctica de la Geografía, en España y sobre todo los últimos 30 años, se ha realizado una labor abundante, muy interesante y que como docentes deberíamos conocer. "La creación del Grupo de Didáctica de la Geografía la Asociación de Geógrafos Españoles, la organización de los Congresos Nacionales e Ibéricos de Didáctica de la Geografía, así como la recuperación de la revista Didáctica Geográfica han permitido divulgar una serie de trabajos relacionados con esta temática" (de Miguel, 2013, p.20). Dentro de este amplio grupo de geógrafos preocupados por la didáctica de su disciplina, me gustaría destacar tres de ellos, que se destacan por su volumen de publicaciones, cómo son: Xosé Souto, María Jesús Marrón y Rafael De Miguel. Gracias a ellos y otros muchos en la actualidad los docentes de Geografía podemos conocer las novedades que la disciplina presentan innovación didáctica y que resulte más fácil su inclusión en las aulas.

"Replantearse la pedagogía para el siglo XXI es tan indispensable como identificar las nuevas competencias que las y los estudiantes de hoy en día necesitan desarrollar... Para desarrollar las capacidades de orden superior que ahora necesitan, las personas deben participar en un aprendizaje significativo, basado en la investigación, que tenga auténtico valor e importancia tanto para ellos como para sus comunidades" (Luna Scott, 2015, p.2). Parece que existe un consenso generalizado sobre ciertas destrezas que el alumnado debe desarrollar durante su vida escolar como son: el pensamiento crítico, la comunicación efectiva de forma oral y escrita como la cooperación entre iguales como la autonomía personal como la creatividad y los valores democráticos. Este tipo de destrezas se desarrollan con la realización de "estrategias docentes innovadores y respaldadas por la investigación por las tecnologías del aprendizaje y por las aplicaciones tomadas de la vida real" (Luna Scott, 2015, p.3).

Para el correcto desarrollo del aprendizaje "los individuos deben aplicar los nuevos conocimientos y practicar las nuevas habilidades en distintas situaciones y contextos" (Luna Scott, 2015, p.3). Es decir, como los oficios más básicos como la repetición de lo aprendido en distintas situaciones y contextos

ayuda la recepción de lo que se nos ha enseñado. Para Rafael de Miguel este tipo de aprendizaje es la "enseñanza activa", en la cual, el alumno es "partícipe y consciente de su propio proceso de aprendizaje" y como él mismo señala, María Jesús Marrón apunta en un artículo del año 2011, que la enseñanza activa favorece el aprendizaje completo (saber, saber hacer, saber ser) y propicia la explicación multicausal de hechos y fenómenos. Ello implica que la metodología activa es personalizada, potenciadora del aprendizaje significativo, autónomo y por descubrimiento, basada en la motivación del alumno por entender el mundo... En la que el profesor adquiere la función de orientador y estimulador del aprendizaje" (de Miguel, 2013, p.20).

Como futuros docentes no podemos pasar por alto todo esto, es más, debemos implicarnos en mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado. "Todo docente debe asumir, sin excusas, la responsabilidad de tomar decisiones didácticas de modo constante, las cuales le permitirán hacer más o menos significativo el contenido que está dictando en la clase" (García Ríos, 2019, p.4). Según Luna Scott la UNESCO propone al profesor como motor de cambio, "no es ninguna sorpresa, que el Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Educación 2030 señale a los profesores como recurso clave para su puesta en marcha" (Luna Scott, 2015, p.4). Por lo que, como futuros docentes es básico que conozcamos las estrategias y metodologías más relevantes, de este modo podremos ir introduciendo las mismas en las aulas. La forma de introducir metodologías activas en el aula pasa por varios factores como docentes, tenemos que tener muy en cuenta. Para comenzar, el docente debe conocer a su grupo de alumnos, empezando por sus conocimientos previos, sus características de aprendizaje, sus capacidades de aprendizaje, su capacidad de trabajo, las relaciones sociales existentes entre el grupo y hasta sus circunstancias personales. Un mejor conocimiento del grupo va a permitir al docente una mejor planificación de las actividades que pretende realizar para implementar la metodología activa elegida.

Para elegir bien esta metodología activa debemos tener en cuenta que se debe favorecer la participación de todo el alumnado y que el aprendizaje se realice de forma cooperativa. El diseño didáctico que preparemos, debe estar pensado para las distintas capacidades de aprendizaje y que todos los alumnos

se sientan implicados. Una forma de motivar al alumnado a acoger la actividad innovadora de una mejor forma, es conocer sus inquietudes sociales y poder trabajar con algunas de las ideas aportadas por los propios alumnos, pero presentado de forma coherente por el docente para el correcto desarrollo de la actividad.

Estos "métodos interactivos" (Quinquer, 2004) o "estrategias didácticas" (García Ríos, 2019, p.6), como lo denomina cada uno, generan mayor participación por parte del alumnado, convirtiéndose en los constructores de su propio aprendizaje. El profesor debe asumir un papel de guía, donde no falte información al alumnado, pero sin intervenir directamente sobre ellos. El conocimiento a su vez, se enriquece con la interactividad entre compañeros. Estos métodos resultan muy adecuados para llevar a cabo correctos procesos de enseñanza-aprendizaje en Geografía. Tanto es así que la propuesta didáctica posterior está basada en uno de ellos, el Aprendizaje Basado en Problemas.

3.8 El Aprendizaje Basado en Problemas.

Se ha considerado esta metodología o estrategia para la realización de la propuesta de innovación educativa, porque “Todo hecho geográfico es susceptible de ser trabajado desde la problematización, de hecho, si este componente no existiera, el profesor estaría incurriendo en una mera descripción de elementos en un espacio determinado. Es imprescindible que una situación o problema geográfico se ha trabajado desde el cuestionamiento, si el propósito es que los estudiantes sean sujetos críticos y complejos. Solo en la capacidad de enseñar y aprender a partir de problemas radicaré la verdadera esencia del contenido geográfico, puesto que en ellos se vislumbra el ejercicio de trabajar con los alumnos sobre el pensamiento complejo y en la posibilidad concreta de resolver situaciones de carácter social” (García Ríos, 2019, p.7).

Continuando con la argumentación de la elección de este tipo de metodología: “El aprendizaje basado en problemas constituye para la didáctica de la geografía una metodología integradora de sus paradigmas, proporcionando rasgos de interdisciplinariedad al currículo. Por otra parte, interviene

decididamente sobre el papel activo del docente como mediador de los aprendizajes y sobre la autonomía, autoconfianza y reforzando las habilidades sociales del alumnado. Desde la perspectiva metodológica, comparte postulados psicopedagógicos con el enfoque constructivista con los aprendizajes por descubrimiento y significativo, así como con el aprendizaje entre iguales. La selección de los escenarios geográficos debe extraerse de la realidad, pues el fin mismo del ABP consiste en resolver situaciones reales. Probablemente, uno de sus rasgos más significativos y considerados para proporcionar retos significativos al alumnado. Precisamente, la selección de estos escenarios podría configurar la proyección de los contenidos vertebradores del desarrollo curricular. Y, por consiguiente, el desarrollo de los conceptos geográficos” (García de la Vega, 2011b, p.13)

Se van a mostrar diferentes definiciones de Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP), ya que, es una metodología tratada por muchos autores. “El modelo del ABP se desarrolló con el fin de dirigir el currículum hacia una propuesta más integradora y relacionada con la vida real, donde los alumnos deberían recurrir a distintas áreas de conocimiento para dar solución a un problema. Así, se establece como centro el aprendizaje, se pone el acento en quién aprende y en lo que aprende y no en quién enseña” (De la Torre, 2014, p.4).

Otra definición que podemos encontrar es: "Los estudiantes resuelven situaciones-problema organizados en pequeños grupos de trabajo. El proceso consiste en identificar la demanda, plantear una hipótesis de resolución, identificar los conocimientos que ya se tienen, buscar información complementaria, analizar la información recopilada, discutir en grupo y resolver el problema” (Quinquer, 2004, p.6)

La Universidad de Murcia ha dedicado un libro para explicar el ABP y contar la experiencia que ellos mismos se están realizando, y proponen: " la metodología ABP es una colección de problemas cuidadosamente contruidos por grupos de profesores de materias afines, que se presentan a pequeños grupos de estudiantes auxiliados por un tutor" (Vizcarro y Juárez, 2008, p.20).

El servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, ha publicado una guía rápida de ABP y ofrece una definición que se basa en autores como Barrows, Prieto, de Miguel, o Benito y Cruz, pero que resulta bastante parecida a las anteriores. "El ABP es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor. El ABP se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral. En el ABP los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, así, el ABP ayuda al alumno a trabajar diversas competencias" (SIE, UPM, 2008, p.4)

Gran parte de los trabajos de investigación sobre la metodología ABP se centran en la educación universitaria, y hablan de acabar resolviendo el problema. Sin embargo, bajo mi punto de vista, la simple reflexión sobre el tema, la búsqueda de información, el trabajo colaborativo y explicar las conclusiones a las que se ha llegado, aunque no conlleven resolver el problema como tal, permiten al alumno la adquisición de conocimiento y competencias. "Al comienzo de la formación de un estudiante en un programa de ABP no debe esperarse que sea capaz de resolver problemas, ya que su base de conocimiento no es suficiente para hacer esto. Las situaciones que se le presentan van dirigidas a adquirir conocimientos" (Branda, 2009, p.14). Me ha parecido muy interesante el comentario de Luis Branda, ya que, el planteamiento innovador que se presentará posteriormente va dirigido a alumnos de la ESO.

Se considera que la metodología ABP es muy antigua, ya que, desde los griegos se han descrito maestros que daban la responsabilidad del aprendizaje a sus alumnos, pero no se puede hablar todavía de una metodología como tal. "Un elemento del ABP que aún se considera el centro de esta estrategia es el aprendizaje autodirigido. Este se puede trazar en sus orígenes a las Anacleas de Confucio y, más posteriormente, a Wolfgang Ratke, que en el siglo XVII insistía en que la autodisciplina del estudiante se debe llevar a cabo sin la interferencia de los profesores. Amos Comenius, de la misma época que Ratke, también insistía en el aprendizaje autodirigido y en que los maestros deben enseñar menos y los alumnos aprender más... En la época contemporánea un precursor

del ABP puede considerarse el Functional Context Method of Instruction utilizado por Harry Shoemaker en 1960. Shoemaker enseñaba a sus estudiantes electrónica básica a través del proceso de reparación y mantenimiento de equipos de radio. Conceptualmente el ABP pueden enmarcarse dentro de las conocidas ideas promovidas por John Dewey y las del constructivismo” (Branda,2009, p.12).

“Su presencia sistemática en la actual docencia universitaria comienza, tal y como la conceptualizamos en la actualidad, a mediados de los años 60 del siglo XX, cuando las autoridades universitarias de la Facultad de Medicina de la Universidad canadiense de Mc Master se plantean por vez primera que sus profesionales, además de adquirir conocimientos, tenían que adquirir también una serie de competencias y habilidades básicas para su trabajo. Esta mentalidad comienza a expandirse muy pronto a otros campos profesionales como las ingenierías, la gestión empresarial y las Ciencias Jurídicas. A Europa llega 10 años más tarde y pisando fuerte: la Universidad de Maastricht, en los Países Bajos, se crea en 1974, y organiza todos sus estudios con esta técnica de aprendizaje... España no ha sido ajena al huracán ABP, y cada vez están siendo más numerosas las experiencias que a tal efecto se están llevando a cabo en distintas universidades y en distintas disciplinas” (García Sevilla, 2008, pp.1y2)

La metodología ABP cómo es comprensible, trata de superar la educación tradicional basada en métodos expositivos, más centrados en la explicación del docente que en el aprendizaje del alumno. Para realizar correctamente esta metodología los profesores deben realizar un gran trabajo previo y durante su desarrollo. Previamente debemos plantearnos qué problemas resultan más motivadores para el alumnado. La elaboración del problema debe ser detallado y ajustarse a un calendario establecido. El docente debería generar un ambiente adecuado para que los grupos funcionen de forma cooperativa, pero también que todos los elementos del grupo trabajen individualmente, para conseguir el éxito grupal. El profesor debe motivar a los alumnos a buscar información veraz, ayudarles a encontrarla si es necesario y sobre todo a aquellos que encuentren más dificultades. Los alumnos deben continuar el trabajo con indicaciones claras y apoyos del profesor que debe preocuparse del avance de todos los grupos. Es

muy importante que los criterios de evaluación hayan quedado claros antes de iniciar el análisis del problema. El seguimiento cercano de la evolución de los grupos por parte del profesor debe ser constante. El trabajo del profesor en esta metodología no es que sea menor y deje a su aire a los alumnos, sino que, ha cambiado de funciones y se convierte en un guía del aprendizaje. El trabajo de los alumnos aumenta, pero si la metodología funciona y se ha hecho correctamente, los alumnos lograrán un aprendizaje significativo que se caracteriza por:

“Fomentar la autonomía del alumno.

Conseguir que el alumno adquiera los objetivos de aprendizaje deseados.

Implicar a los alumnos en la resolución de problemas o situaciones que estén relacionados con sus intereses y que por tanto supongan desafíos que tengan que afrontar con autonomía.

Desarrollar habilidades sociales.

Desarrollar la capacidad de descubrir las necesidades de aprendizaje que han de satisfacer para resolver el problema planteado.

Potenciar el sentido de aprendizaje cooperativo como miembros de un grupo con intereses comunes.

Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo con una base de conocimiento integrado y flexible” (De la Torre,2014, p.11).

Para finalizar con la estrategia ABP, los alumnos deben generar un portafolio y una presentación dirigida a una audiencia específica, dependiendo del tipo de problema planteado y de los objetivos planteados por el profesor. Antes de ser evaluados por el docente, los alumnos van a tener que autoanalizarse y autoevaluarse. Hecho que sucederá tras la presentación de los resultados obtenidos frente a los demás grupos de trabajo y así podrán conocer las reacciones de sus compañeros y las conclusiones a las que han llegado el resto de grupos. Durante la presentación de los trabajos, el profesor debe favorecer la comunicación entre los distintos grupos de trabajo, para facilitar la discusión entre ellos y que todos se ayuden a reflexionar y a mejorar. El profesor

debe realizar reflexiones sobre los distintos proyectos, e indicar qué cosas están bien y cuales se deben modificar antes de la entrega final.

3.9 Transversalidad.

Como el mismo Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, dice: “El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral”. De hecho, en el real decreto se explicitan varios elementos transversales pensados para ir desarrollándose a lo largo de las dos etapas educativas que abarca este currículo. En el caso del currículo de la Comunidad Autónoma de La Rioja, Decreto 19/2015, de 12 de junio, también se establecen elementos transversales. Los ejes transversales son una propuesta curricular concreta que pretende responder al desafío de ese plan de acción educativa que hoy en día la sociedad nos está demandando, y que ha de traducirse en dotar de contenido humanista a los proyectos educativos, por ello desde que se implantó desde Europa el sistema de competencias se ha venido defendiendo la necesidad de tratar temas de relevancia social que cada vez tienen más protagonismo. “La transversalidad es entendida como un enfoque pedagógico que toma todos elementos comprendidos en el currículo para articularlos y buscar el aprendizaje de contenidos significativos y la aprehensión de valores humanos para la formación integral del individuo” (Jauregui, 2018, p.73).

La transversalidad curricular implica: “la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de organización de los contenidos” (Fernández, 2004, p.5). La presencia de la transversalidad en el currículo escolar nos conduce inexorablemente a organizar los contenidos de una forma diferente a la tradicional. De todos es sabido que la selección de los contenidos constituye un aspecto muy importante en la toma de decisiones en el ámbito educativo. La forma de organizar estos influye en el tipo de tareas cognitivas que los alumnos pueden realizar y, además, promueve una determinada actitud de los alumnos hacia el propio conocimiento. Nos encontramos en un mundo en continuo cambio. Un mundo donde las funciones socializadoras, instructiva y educativa

de la escuela, deben de constituirse en los tres pilares básicos para construir a los hombres y mujeres del mañana. “Lo transversal no se trata simplemente de añadir o agregar nuevos temas o problemas al currículo, es asumirlo en la vida escolar cotidiana como una estrategia fundamental para la formación de nuevos ciudadanos, de lo contrario, podría convertirse en una sobrecarga de los programas y dificultaría la tarea docente sin repercusiones en el beneficio de los estudiantes” (Velásquez, 2009, p.39).

En los últimos años se ha hecho hincapié a la educación para formar ciudadanos activos, solidarios, abiertos al mundo, consciente de sus derechos y ejerciendo sus deberes, que valoren la relación entre sus acciones, los resultados y las consecuencias previsibles, autónomos, capaces de deliberar, juzgar escoger sobre la base de sus propias decisiones. Podemos citar la educación en valores y los llamados temas o ejes transversales. Bajo el denominador común de educar bajo la responsabilidad social, ponen el acento en los valores democráticos, en cualidades del ser humano, en la participación social, etc. Estos nuevos contenidos constituyen, sin duda, una nueva forma de interpretar la sociedad y la educación.

No se pueden pasar por alto las dificultades que presenta la implantación de cierta transversalidad educativa en los centros escolares. Los recursos humanos y económicos son exiguos en el actual sistema educativo público. También sería necesaria una perfecta coordinación entre toda la comunidad educativa, o por lo menos de todo el equipo docente para implantar nuevas metodologías y actividades. Todo planificado de forma exhaustiva para implantarlo en la totalidad de asignaturas y cursos, para que el alumno tenga continuidad e interiorice el nuevo sistema metodológico.

Otro de los aspectos fundamentales para avanzar en el tema de la transversalidad hace alusión a la formación inicial del docente. En los sistemas educativos contemporáneos la formación del profesorado debe incluir no solo la instrucción en conocimientos sino una educación integral del sujeto, cual es incluir en su formación temas éticos, sociales y apegados a la realidad como categorías imprescindibles para alcanzar la formación integral. “El docente es la persona encargada de hacer de la transversalidad una posibilidad real, por eso lo transversal es considerado como una estrategia docente...La transversalidad

se constituye en una manera de lograr una educación más ligada a la vida y una vida social más educativa, logrando mejores condiciones para vivir y convivir... El docente debe ser un conocedor de la cultura y la problemática en la cual se hallan inmersos sus estudiantes, de modo que por medio de la transversalidad pueda establecerse una relación entre los aprendizajes escolares y los aprendizajes necesarios para la vida” (Velásquez, 2009, pp.36 y 37).

Como no se pretende poner de acuerdo a un departamento, ni mucho menos, a un colegio, me planteé como dar relevancia a la transversalidad de la que goza la asignatura de Geografía. Se me ocurrió que realizando el proyecto de innovación que se explicará posteriormente, el alumnado podría tomar conciencia de la transversalidad de la vida en general con un problema actual y que pueden conocer, o al menos haber oído algo sobre el tema recientemente. Además, la educación ambiental está incluida dentro del eje transversal de desarrollo sostenible y medio ambiente, lo cual permite que el aprovechamiento de la transversalidad curricular, a la vez, que sirve a las pretensiones de aprendizaje del proyecto de innovación.

3.10 La salida de campo.

Dentro del proyecto de innovación, se incluye una salida de campo con los alumnos a conocer la zona que nos interesa para la realización del aprendizaje basado en problemas, con el que los alumnos van a trabajar, en nuestro caso la salida de campo se realizará al valle del Jubera. La salida de campo parece fundamental para aumentar la motivación hacia el trabajo que van a realizar y que los alumnos vean las consecuencias del despoblamiento rural, en primera persona. "Ante el inminente peso que lo digital adquiere tanto en nuestra vida diaria como en el ámbito educativo, sacar al alumno del aula, fomentarle el extrañamiento ante lo que le rodea en su vida cotidiana, enseñarles a analizar y examinar los paisajes y el espacio que le rodea puede convertirse en un generador de emociones de gran impacto para el aprendizaje a partir de estímulos externos. Estímulos externos a partir de los cuales se pueden generar reflexiones que desde el propio discente pueda desarrollar también la emoción, el interés y finalmente el aprendizaje” (Iglesias-Pascual, 2018, pp.16-17)

Vamos a ver como las salidas de campo, aunque sean de largo tiempo han ampliado el conocimiento a lo largo de la historia. "La exploración supuso un escenario esencial en la ampliación del conocimiento de la humanidad y en el desarrollo científico, ya que gracias a los viajes exploratorios abrimos nuevos horizontes y ampliamos nuestra mente más allá de lo que jamás habríamos imaginado" (Luis Báez, 2019, p.218). "En aquellas expediciones científicas, la perspectiva y, especialmente, la geomorfológica eran claramente preponderantes. La difusión del viaje pedagógico al conjunto de la Geografía española está muy relacionado con las Reuniones de Estudios Geográficos. Manuel de Terán, en el marco de la Institución Libre de Enseñanza y Martínez de Pisón serán dos personajes claves en el impulso del viaje geográfico... Aquellas innovaciones llegaron a los niveles educativos más básicos que, en la forma de paseos escolares, alternaban las funciones didácticas con un fomento del ejercicio como práctica higienista" (AAVV, 2018, p.105).

"La salida de campo constituye un método didáctico fundamental en la enseñanza de la Geografía, así como en sus aplicaciones profesionales. Su importancia estriba en que proporciona a los estudiantes una experiencia práctica del mundo real a través de culturas y territorios" (AAVV, 2018, p.104). El hecho de hacer una salida de campo parece una buena forma para sobrepasar las competencias propias de la educación en el aula y que sirva de hilo conductor para parte del trabajo posterior del alumnado.

"Caminar es de las actividades que mejor aprovechan las ventajas de la práctica docente fuera del aula. Así, la naturaleza transdisciplinar del conocimiento geográfico encuentra en las salidas de campo, a pie, un medio idóneo de aplicación didáctica de las distintas materias por cuánto que el itinerario atraviesa y conecta física pero también conceptualmente los distintos escenarios por los que se transita... Es en este contexto pedagógico donde la visión holística del conocimiento geográfico adquiere toda su dimensión, pues se pueden percibir, incluso padecer, los condicionantes físicos naturales y sus manifestaciones humanas resultantes a una escala de mucho detalle" (AAVV, 2018, p.106).

4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

4.1 Introducción.

En las siguientes páginas se desarrolla un proyecto de innovación didáctica apoyado en la metodología de aprendizaje basado en problemas, con el refuerzo de una salida de campo a visitar una zona de la llamada Laponia española. Esta zona se encuentra en La Rioja, situada en el Sistema Ibérico y más concretamente en el Camero Viejo, se trata del Alto Valle del Jubera. La metodología utilizada si quiere que sirva también, para mostrar las posibilidades de transversalidad de la Geografía, pero también la vida a la que se van a enfrentar los alumnos tras su salida del sistema educativo.

La innovación escolar, proviene de postulados que ya tienen un cierto tiempo, su base principal es el Constructivismo y la Psicología Evolutiva, que marcan una serie de cuestiones clave para la innovación didáctica, cómo son:

“Partir del nivel de desarrollo del alumno

Asegurar la construcción de aprendizajes significativos

Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos

Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento

Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento y existentes

En realidad, todo este conjunto de formulaciones implica un tipo de enseñanza bastante distinta de lo que se ha entendido habitualmente por enseñanza tradicional. De hecho, su aplicación supone la puesta en marcha de un compendio de actividades y decisiones educativas que supondría no solo una adquisición de conocimientos por parte de los alumnos sino también la formación de ciudadanos con mejor capacidad de solución de problemas y capacidad crítica” (Carretero, 1997, pp.40-41).

La innovación docente supone un cambio, presumiblemente novedoso, en las estrategias que los profesores desarrollan en el contexto del aula para avanzar en el proceso de aprendizaje. Este cambio novedoso implica el cambio

de rol de profesor y alumno, ya que el profesor debe convertirse en un guía del desarrollo del aprendizaje del alumnado, qué ahora, debe implicarse más en su aprendizaje. El camino hacia la innovación también supone un cambio en la utilización de objetos, fuentes y recursos didácticos varios, cómo pueden ser: documentos escritos, documentos fotográficos, obras de arte, elementos patrimoniales, visitas culturales, salidas de campo, testimonios orales, documentos audiovisuales, planos, mapas, gráficos, tablas, etc. Todo este cambio hay que englobarlo dentro de metodologías activas, que sean capaces de superar las tradicionales academicistas, expositivas o explicativas. El cambio hacia la innovación se debe encaminar a facilitar los procesos de aprendizaje de todo el alumnado, favoreciendo su participación activa y su acercamiento a los métodos de trabajo real, que siguen los profesionales de las Ciencias Sociales. Este trabajo nos acercará a la realidad profesional de las disciplinas, aportando una mayor motivación al alumnado, para sacarlo de su desinterés por las disciplinas sociales y fomentar sus capacidades sociales, las que le van a permitir convivir de forma democrática en la sociedad.

El proyecto educativo innovador que se presenta en las páginas siguientes está basado en "conflictos sociales candentes", como los denomina López Facal (2011, p.8). El conflicto social candente elegido es la despoblación rural, hecho que en la actualidad está en la palestra política informativa. "En los últimos meses, el problema de la despoblación de territorios rurales está ocupando un creciente espacio en los medios de comunicación y, por ello, suscitando un mayor interés en la opinión pública y un aumento de las iniciativas por parte de las Administraciones; sin embargo, en los currículos de Geografía apenas tiene tratamiento y, cuando lo tiene, siempre es asociado al éxodo rural como un proceso histórico (en el sentido literal: artículo realidades del presente, pero ya acabo), ignorando que es una realidad con la que los ciudadanos y ciudadanas de hoy en día conviven" (Velilla, 2019, p.14). La pregunta elegida para iniciar el proyecto de ABP y que también sirve de título del proyecto de innovación es: ¿Es posible la dinamización de las zonas más despobladas de España?

"El potencial educativo que ofrece el tratamiento de estos problemas sociales candentes recomienda analizarlos en la clase. Son temas de actualidad

y, al tiempo, conflictivos. Por ello pueden despertar el interés del alumnado y propiciar un adecuado tratamiento educativo. Parece conveniente, pues, interrumpir la programación prevista y dedicar algunas sesiones a este tipo de temas...Es necesario enseñar a dudar de las propias convicciones, utilizando datos y hechos contrastables; la participación en debates y la gestión de los conflictos en una sociedad democrática tiene que hacerse utilizando argumentos racionales, analizando y desmontando los prejuicios, empezando por los propios que son los más difíciles de cuestionar" (López Facal, 2011, p.12).

4.2 Objetivos en relación con los documentos curriculares.

Esta actividad se ha organizado siguiendo los contenidos marcados por el currículo de la ESO para el tercer curso, en La Rioja. Al iniciarse el curso, se van a dedicar 10 sesiones a explicar en el aula los siguientes contenidos: las áreas productoras del mundo y los sectores y sistemas económicos a nivel global. Estas 10 sesiones van a servir de base para consolidar los conocimientos antes de iniciar el ABP. Mediante la metodología ABP, se va a explicar y a tratar de que los alumnos comprendan el aprovechamiento y futuro de los recursos naturales, el desarrollo sostenible, los espacios geográficos según la actividad económica y el impacto medioambiental y aprovechamiento de recursos.

Partiendo de algo tan local como la despoblación del Alto Valle del Jubera, se va a tratar que los alumnos reflexionen sobre si nuestra sociedad avanza y se desarrolla de forma sostenible, no solo en poblamiento del territorio, sino en economía y sociedad. También podrán apreciar las consecuencias de las actividades económicas sobre los territorios, como, por ejemplo, la sobreexplotación de recursos naturales; se extrapolará esta explotación de recursos naturales a las actuales zonas de extracción mundial y se analizará cómo puede ser el futuro de esas zonas si este tipo de explotación de recursos naturales no se realiza de forma sostenible. En contraposición con el territorio de la cabecera del río Jubera, los alumnos conocen perfectamente el valle del Ebro, hecho que vamos a utilizar para reflexionar sobre cómo se transforman los espacios geográficos según la actividad económica predominante.

Para esta actividad ABP, titulada: ¿Es posible la dinamización de las zonas más despobladas de España?, se plantean una serie de objetivos específicos:

- Familiarizar al alumnado con los paisajes de la España despoblada, visitando el Alto Valle del Jubera en La Rioja.
- Sensibilizar al alumnado sobre la realidad social existente en las zonas más despobladas de España.
- Entender que la despoblación es un hecho actual, que afecta a la sociedad en la que vivimos, y que puede tener solución, con cierta implicación de la población y las administraciones.
- Iniciar al alumnado en los métodos de trabajo del geógrafo, llevando a cabo salidas de campo y procesos de análisis, interpretación, descripción, búsqueda de información, comparación, reflexión o valoración.
- Conocer las posibilidades de transversalidad de la geografía, trabajando el problema desde distintos puntos de vista, y comprender que, en los problemas de la vida, esta transversalidad siempre es intrínseca.
- Entender la idea de desarrollo sostenible, sus implicaciones y sus posibles consecuencias.
- Comprender las transformaciones que provocan en el paisaje los distintos sectores económicos.
- Proporcionar los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el análisis de problemas geográficos sociales y económicos.
- Implicar de manera activa y participativa al alumnado mediante el aprendizaje basado en problemas, y que sean capaces de construir, dentro de su nivel educativo, un conocimiento geográfico y crítico, tanto individualmente como de manera colaborativa.

4.3 Contribución a las competencias clave.

La orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, enumera las competencias clave y las describe.

“Las competencias clave en el Sistema Educativo Español.

A efectos de esta orden, las competencias clave del currículo son las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales” (extraído de la orden ECD/65/2015, de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf> el 03/06/20).

Con la realización del Aprendizaje Basado en Problemas, ¿Es posible la dinamización de las zonas más despobladas de España?, se contribuirá a las distintas competencias clave. El hecho de incluir la transversalidad de la Geografía en el problema a tratar, hace que se desarrollen las siete competencias clave, en distinto grado.

Comunicación lingüística (CCL): A través del problema propuesto y siguiendo la metodología ABP, se va a fomentar la utilización del lenguaje desde distintas actividades. Se promoverán debates dentro de cada grupo, así como, exposiciones orales ante toda la clase. Tendrán que entregar un portfolio con sus posibles soluciones y sus razonamientos, mediante el cual, se va a fomentar la escritura. Se va a pedir la utilización de vocabulario específico de la disciplina geográfica, lo que servirá para aumentar el vocabulario del alumnado. Otra forma de ampliación de su vocabulario se dará por el aporte de vocabulario rural casi desaparecido, y si la suerte acompaña, mediante conversaciones con los habitantes de la zona a la que se realiza la salida de campo. Con todas estas actividades relacionadas con la Lengua Castellana, los alumnos aprenderán a reconocer que el diálogo es una herramienta esencial para la convivencia democrática.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT): Al incluir dentro del ABP la transversalidad, se trabaja con asignaturas de ciencias que van a facilitar la comprensión de sistemas biológicos y sistemas tecnológicos. Se les va a facilitar trabajar con tablas, gráficos y otros datos científicos; para tratar temas como la erosión, las infraestructuras tecnológicas, las repoblaciones forestales, la inclusión de nuevos animales en el bioma, la demografía, la contaminación lumínica o el uso de fitosanitarios. El tener que tratar cada grupo uno de los temas para representar el uso de distintas disciplinas científicas, y el posterior análisis de los datos, contribuirá al desarrollo en el alumnado de capacidades para resolver problemas de la forma más científica posible.

Competencia digital (CD): La búsqueda de información se va a realizar en parte con ordenadores y en Internet. El profesor guiará estas búsquedas para que el alumnado tome conciencia de que existe información más segura y con datos veraces y contrastables. Esperando que en un futuro los alumnos sean capaces de discernir entre la información veraz y la falsa, y sepan argumentar con datos contrastables.

Aprender a aprender (CPAA): Mediante la metodología ABP, apoyada por una salida de campo y la inclusión de la transversalidad de la Geografía, se pretende motivar al alumnado a realizar un pequeño trabajo de investigación geográfica, desde la búsqueda de información, la lectura, el análisis, la síntesis y su transmisión, ya sea oral o escrita. Aspectos fundamentales para continuar aprendiendo y construyendo su propio conocimiento de forma autónoma, pero también de manera colaborativa.

Competencias sociales y cívicas (CSC): Implicando al alumnado en el problema existente con la despoblación rural española, se pretende desarrollar en los mismos, las capacidades necesarias para que entiendan la complejidad de las distintas realidades sociales. También se pretende inculcar en ellos la concepción de justicia e igualdad, conceptos que deberían generarse mediante el diálogo colectivo, tratando de romper los estereotipos y prejuicios existentes, para fomentar la empatía con sus semejantes.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): Al pedir al alumnado, sus posibles soluciones sobre la pregunta planteada, se está fomentando el desarrollo de esta competencia. Ya que, se generan en el alumnado actitudes como la de actuar de forma creadora e imaginativa, o la proactividad hacia la innovación. Del mismo modo, se desarrollan valores de motivación, determinación y esfuerzo. Todo esto podría ayudar a los alumnos a enfrentarse a problemas de la vida real y saber transformar sus ideas en actos.

Conciencia y expresiones culturales (CEC): La parte de la actividad que más va a influir en el alumnado, para el desarrollo de esta competencia, va a ser la salida de campo, ya que, va a permitir ver clarísimamente la pérdida patrimonial que están sufriendo las zonas más despobladas de España. Se va a favorecer que aprendan a valorar el patrimonio y a conservarlo. En la salida de campo y durante la resolución del problema, se va a tratar sobre todo tipo de patrimonio: etnográfico, artístico, cultural, natural inmaterial, mueble o inmueble. Otra de las intenciones del docente es ampliar la concepción de patrimonio que los alumnos tienen, y mostrar todas las categorías patrimoniales existentes.

4.4 Descripción de la actividad innovadora.

¿Es posible la dinamización de las zonas más despobladas de España? Para titular la metodología ABP, se ha elegido una pregunta abierta, y que puede dar pie a cierta controversia entre el alumnado.

Partiendo de los denominados "Datos de la Transversalidad" y del problema de la despoblación rural en España se va a plantear una actividad que, mediante la metodología ABP, va a integrar los contenidos del currículo de Educación Secundaria de La Rioja, para su tercer curso, concretamente:

- Aprovechamiento y futuro de los recursos naturales.
- El desarrollo sostenible.
- Los espacios geográficos según actividad económica.
- Impacto medioambiental y aprovechamiento de recursos.

Los dados de la transversalidad son una ocurrencia surgida durante la realización de un trabajo para la asignatura de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa. Son dos dados que, en sus seis caras, cuentan con las asignaturas existentes en Educación Secundaria. Uno de ellos contiene las asignaturas de letras, y en sus caras aparecen: Economía, Arte, Lenguaje, Historia, Filosofía y Literatura. El otro dado contiene las asignaturas de ciencias, y en sus caras aparecen: Tecnología, Geología, Biología, Matemáticas, Física y Química. La finalidad inicial de estos dados es mostrar las posibilidades de transversalidad que aporta la Geografía al alumnado, de una forma fácil y pensada para una rápida comprensión. Los dados se iban a utilizar en una clase expositiva, en la cual los dados se dan al alumnado para que los tire, el profesor debe dar una idea relacionada con el tema que se esté tratando y que también se relacione con la asignatura que le ha salido en la tirada al alumno. Tras realizar varias tiradas y dar las ideas oportunas sobre las distintas asignaturas y el tema tratado, se genera en el alumnado la capacidad de ver la transversalidad del mundo real. Para este proyecto de innovación didáctica que se presenta en estas páginas, se unen, la capacidad de mostrar la transversalidad de los dados, la salida de campo y la metodología ABP, para crear una actividad motivante y que desarrolle aprendizajes significativos en el alumnado. En la metodología ABP propiamente dicha, la utilidad de los dados va a ser exclusivamente para la asignación de temas de los diferentes grupos de trabajo, que van a realizar ellos con tiradas.

El proyecto de innovación basado en la metodología ABP, toma como tema principal de la despoblación de las zonas rurales y principalmente de montaña en España. Esta selección se hizo por la versatilidad que presenta el tema, su actualidad y por su posible reversión, con voluntad por parte de la población y las administraciones. Y como dice Javier Velilla Gil, "identificar, comprender y analizar el problema del despoblamiento (y el de repoblación) requiere recurrir a aprendizajes relacionados con el relieve, la climatología, los recursos naturales, como las dinámicas demográficas las actividades económicas y sus plasmaciones espaciales, entre muchos otros" (2019, p.14). O como se expone en el editorial de la revista "Democracia y Gobierno Local", número 36, "aunque la despoblación es uno de los principales problemas que aquejan al desarrollo

sostenible de nuestro país, hasta fechas muy recientes no se ha comenzado a tomar plena conciencia de ello" (2017, p.3).

El enunciado que se va a entregar al alumnado tras explicar en qué consiste la metodología ABP, es el siguiente: Para mostrar la transversalidad de la geografía y conocer un problema que nos afecta en la actualidad, vamos a realizar una breve actividad consistente en ver qué soluciones podemos tomar para dinamizar las zonas más despobladas de España.

4.4.1 Metodología.

Antes de iniciar la actividad, se va a dar una breve noción al alumnado sobre en qué consiste la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas y sobre el tema de la despoblación en España.

Entre los pasos previos al inicio de la actividad, está la distribución de los 24 alumnos de clase, la cual se va a realizar en 6 grupos de 4 integrantes. A cada integrante se le va a asignar a un rol específico. Conociendo previamente al alumnado, se tratará de hacer grupos heterogéneos y funcionales. Los roles que se van a asignar son los siguientes:

- Portavoz: va a ser el encargado de preguntar las dudas al profesor y actuar en nombre del grupo, para presentar oralmente las actividades realizadas por todos.
- Moderador: va a ser el que controle el tiempo que tienen para realizar las actividades. Es el responsable de que los materiales estén organizados y que se respete el nivel de ruido y los turnos de palabra dentro del grupo.
- Secretario: se va a encargar de recordar los compromisos grupales e individuales y las tareas pendientes. Es el responsable también de anotar el trabajo realizado en el cuaderno de grupo y de anotar también si alguien no realiza las tareas.
- Coordinador: se va a encargar de los materiales, organiza un poco las tareas grupales y sobre todo dirige la evaluación grupal.

El siguiente paso a dar, es entregar la ficha del ABP al alumnado, para continuar con la asignación de los temas a los grupos. La existencia de 6 grupos distintos y de 2 dados, nos permiten que tres grupos tiren el lado de Ciencias y se asignen disciplina o asignatura con una tirada de dado, sin la posibilidad de repetir temas. Lo mismo sucederá con el dado de letras, posteriormente se cambian los dados y el orden de tirada, hasta que queden asignadas todas las asignaturas. La idea inicial es que a través de las asignaturas que les han tocado, los alumnos sean capaces de encontrar alguna relación con el tema de la despoblación. De todas formas, el docente tiene preparado unos temas a modo de ejemplo, para la presentación de este proyecto de innovación didáctica, y por si los alumnos no fueran capaces de encontrar ningún aspecto interesante.

Dado de Ciencias:

Geología: los bancales, la erosión del suelo y el relieve.

Tecnología: la falta de servicios, desde las carreteras a Internet.

Biología: fauna, flora y arbolado, cambio en los animales de pastoreo y repoblaciones forestales.

Matemáticas: Demografía.

Física: estudio de los cielos y contaminación lumínica.

Química: uso de fitosanitarios o compostaje, contaminación ambiental.

Dado de letras:

Economía: aspectos económicos de la despoblación.

Arte: patrimonio en peligro o el cine que muestra el despoblamiento.

Historia: resaltar el pasado de las "montañas llenas".

Lenguaje: pérdida de toponimia y de vocabulario del mundo rural.

Filosofía: leyendas riojanas de Luis Vicente Elías.

Literatura: existe gran cantidad de referencias literarias sobre el tema de la despoblación.

Una vez termine la asignación de asignaturas, cada grupo deberá tener una de Ciencias y una de letras, de las cuales van a tener que buscar información y aportar posibles soluciones que a ellos se les ocurran.

Posteriormente a la asignación de temas, y siendo los alumnos ya conocedores de lo que van a tener que hacer, el siguiente paso a dar, es la realización de la salida de campo.

Esta se realizará en el Alto Valle del Jubera que, por sus características, nos va a permitir disfrutar de un paisaje que cuenta con elementos muy especiales para la comprensión del despoblamiento rural.

Desde que el autobús sale del instituto, los alumnos deben fijarse por el tipo de infraestructura por la que circula el autobús. La primera parada se realizará en Robres del Castillo. Antes de bajar del autobús se preguntará al alumnado, que les ha parecido el viaje, hasta un punto, que en línea recta se encuentra a unos 30 km de Logroño. Y si han notado diferencias en las infraestructuras que hemos recorrido.

Se pretende que los alumnos den una pequeña vuelta por el pueblo a ver si van localizando actividades que se mantienen pese a ser un pueblo muy pequeño. La intención inicial es que vean las huertas de autoconsumo que quedan en las riberas del río Jubera y que comiencen a fijarse en el paisaje abancalado.

Posteriormente el autobús subirá por la carretera de Santa Marina. Hacia la mitad del camino nos detendremos a ver el despoblado de Dehesillas, un pueblo al que no le quedan casas en ruinas, ya que está siendo utilizado por algún ganadero de vacas de la zona, lo que se comentará a los alumnos como uno de los cambios producidos por la despoblación. En esta parada, se pretende que el alumnado vea el paisaje desde otra perspectiva, ya que nos encontramos a cierta altura, y la vista del valle del Jubera y los bancales abandonados aparecen claramente a nuestros pies y en la ladera de enfrente. Intentaremos mostrar cómo estos paisajes agrarios abandonados están siendo colonizados por vegetación natural, y tratar de conocer esa vegetación propia de la zona. Antes de montar en el autobús se va a explicar el tema de las reforestaciones,

ya que nada más retomar el viaje hacia Santa Marina la carretera transcurre por un bosque de pinos de reforestación.

La siguiente parada va a ser la aldea de Santa Marina, la población habitada con más altitud de La Rioja, 1243 metros sobre el nivel del mar. En este punto, se va a dar una vuelta por la aldea resaltando el tipo de arquitectura y mostrándoles los hornos de piedra incrustados en las casas. Si fuese posible se mantendría una conversación con algún habitante para que los alumnos conozcan un poco más la vida de estas zonas, sus formas de hablar, ya que pienso que podría ser muy fructífera. En la aldea de Santa Marina tenemos que resaltar las dificultades de acceso a servicios que los habitantes están teniendo hasta la actualidad. Por ejemplo, el agua corriente no llegó a la aldea hasta la década de los noventa del siglo XX, la carretera no fue asfaltada hasta 1994, época en la que llegaron también el teléfono y la televisión; pero lo más sorprendente, sigue siendo que en la actualidad no cuentan con red eléctrica y viven con energía solar. A los alumnos se les adjuntará una noticia del diario La Rioja, que trata del tema: <https://www.larioja.com/v/20140320/rioja-comarcas/santa-marina-20140320.html>, (consultada el 04/06/20). Desde Santa Marina existen unas vistas muy buenas del relieve de la zona, van a servir para explicar por qué el relieve que estamos viendo es un paisaje de alta montaña, aunque a la mayoría de la gente no le da esa impresión. No puede faltar hablar también de los parques eólicos que se ven cerca de la ermita de Lasanta y las reforestaciones que se ven en las laderas por debajo de la ermita.

Una vez visitada la aldea, tomamos camino hacia San Vicente de Robres. Antes de llegar, se va a realizar una breve parada en Valtrujal, para ver las ruinas del pueblo, y para que los alumnos reflexionen sobre las sensaciones que les produce la visión de estos despoblados encajados en un paisaje tan agreste.

El siguiente paso es cortito, ya que tras 2 km de recorrido llegamos a San Vicente de Robres, donde está planificada realizar la comida en la preciosa plaza del pueblo. San Vicente de Robres es un pueblo que está reformado por las segundas generaciones de los habitantes que se fueron. La mayoría son licenciados en Medicina, en Derecho, en Ingeniería, que han realizado toda su vida laboral en ciudades más grandes, pero que han rehabilitado las casas de sus padres o de sus abuelos y vuelven al pueblo de vacaciones, es decir, es un

pueblo reconstruido para segundas residencias. Algunos de estos habitantes de las segundas residencias pasan a ser habitantes fijos tras su jubilación. Después de descansar un rato tras la comida, con todos los alumnos en la plaza del pueblo, se pretende hacer una breve reflexión conjunta de lo que han ido viendo en la salida de campo. Una de las curiosidades con las que cuenta San Vicente de Robres es que tiene una placa de la Fundación Starlight, que reconoce y certifica la calidad de los cielos nocturnos de la zona, lo que nos permite una visión de la Bóveda Celeste, que es capaz de impresionar a cualquiera.

Tras esta breve charla, que pretende ser reflexiva con los alumnos, la idea es volver en el autobús, y si diese tiempo, realizar una breve parada en la localidad de Ventas Blancas, donde los alumnos podrían apreciar las diferencias de un pueblo que ya se asoma al Valle del Ebro. Para dar por terminada la salida de campo, se volverá al instituto a dejar a los alumnos con sus padres.

Tras haber realizado la salida de campo, va a comenzar, como tal, el desarrollo de la metodología ABP, donde los alumnos son los que van a tener que desarrollar parte de su aprendizaje para resolver el problema planteado.

Para iniciar la actividad, el docente va a recordar las acciones a realizar, se volverá a leer el enunciado y se refrescarán algunas de las ideas vistas en la salida de campo. Durante este inicio, el docente debe animar al alumnado a participar activamente y aportar ideas que se le han ocurrido desde el principio del proceso.

El siguiente paso a dar, es que dentro de cada grupo se inicie una lluvia de ideas. Durante este proceso el docente pedirá que queden anotadas todas las ideas y comentarios que se hagan, no solo las que se van a utilizar, también las que se desechan. Tras la lluvia de ideas, deben organizarlas y posteriormente establecer estrategias de investigación y una lista de las acciones a realizar. Antes de terminar esta sesión, el docente proporcionará una serie de recursos para que puedan iniciar la investigación.

Otro de los puntos a tener en cuenta por los grupos, es que a la vez que van realizando las reuniones grupales, el secretario debe ir anotando todo el proceso del trabajo para reflejarlo en el portfolio.

La siguiente tarea que tienen que realizar los grupos es la búsqueda de información. Esta se debe centrar en temas que crean que, desde las asignaturas asignadas, puedan servir para dinamizar las zonas más despobladas de España.

Una vez se haya encontrado y analizado la información, los grupos deben escribir un breve informe donde se detalle cómo sirven las ideas propuestas al cometido del problema planteado desde la metodología ABP. Las soluciones se deben trabajar teniendo en cuenta los conceptos de desarrollo sostenible e impacto ambiental de las diferentes actividades económicas. Este trabajo debe llevar una breve introducción dónde se incluirá el mapa de las zonas más despobladas de España, así como una breve introducción geográfica al tema. Las propuestas realizadas serán presentadas oralmente, por el portavoz del grupo delante de todos los compañeros de clase.

Otra de las actividades que van a tener que realizar los alumnos, es la autoevaluación grupal.

Para concluir la actividad, en clase se realizará una puesta en común sobre los conceptos tratados durante el trabajo, como son el desarrollo sostenible, el aprovechamiento de los recursos naturales y el impacto medioambiental de los distintos sectores económicos. También, se favorecerá que los alumnos realicen comentarios sobre lo que les ha parecido el hecho de realizar este Aprendizaje Basado en Problemas. Como colofón a la misma, si la actividad se ha realizado de forma coherente, las ideas están bien fundamentadas y pueden ser útiles, el profesor recogerá en un breve artículo la experiencia que ha suscitado la realización de este ABP, en nuestra aula de tercero de la ESO, adjuntando las ideas propuestas, y se enviará a la revista de la Fundación Democracia y Gobierno Local, para su conocimiento. Este aspecto será comentado al principio del trabajo para aumentar la motivación del alumnado.

4.5 Temporalización.

El desarrollo de este proyecto de innovación se llevará a cabo durante 11 sesiones, de las cuales una será de forma expositiva, en otra sesión vamos a dedicar un día entero a realizar la salida de campo y las 9 sesiones restantes se van a trabajar siguiendo la metodología ABP. Según el anexo 1 del Decreto 19/2015, de 12 de junio del Boletín Oficial de La Rioja, para Geografía e Historia en tercer curso de la ESO se reservan 3 horas semanales, por lo que el desarrollo de esta actividad conllevará casi un mes de curso. Hay que tener en cuenta que en esta actividad se han incluido varios contenidos curriculares.

Sesión 1: explicación inicial sobre la despoblación en España y breve introducción a la metodología ABP. Esta sesión se realizará de forma expositiva.

Sesión 2: explicación del problema propuesto, de las tareas que tienen que realizar y del portfolio que tienen que entregar. Organización de los grupos y asignación de las distintas disciplinas.

Sesión 3: día dedicado a la salida de campo al Alto Valle del Jubera.

Sesión 4: breve recordatorio de las actividades a realizar y comienzo del trabajo grupal mediante una lluvia de ideas y la redacción diaria del portfolio.

Sesión 5: trabajo en grupo, pueden continuar con la lluvia de ideas o iniciar la búsqueda de información, sin olvidar anotar las claves de las reuniones en el portfolio.

Sesión 6: trabajo en grupo, se espera que ya esté avanzada la búsqueda de información, sin olvidar el portfolio que deben ir completando tras cada reunión.

Sesión 7: trabajo en grupo, ya se debería comenzar a ver parte de la redacción del trabajo, acordándose de la redacción diaria del portfolio.

Sesión 8: último día de trabajo en grupo, última oportunidad de preguntar dudas al docente.

Sesión 9: presentación de los trabajos de los distintos grupos y entrega de los mismos, además del portfolio.

Sesión 10: se va a realizar la autoevaluación de grupo. Posteriormente el docente expondrá sus impresiones, preferiblemente positivas, de cómo han trabajado los alumnos.

Sesión 11: puesta en común de las ideas sugeridas y valoración, por parte del alumnado, tanto de estas como de la metodología ABP empleada para tratar el problema planteado.

4.6 Recursos.

Teniendo en cuenta que nuestro alumnado pertenece a tercero de ESO, en internet existe gran cantidad de información sobre el tema. Los recursos que el docente va a poner a disposición de los alumnos son los siguientes:

Una carpeta por grupo para la entrega del portfolio.

Un ordenador por cada grupo.

La web del Instituto Geográfico Nacional, <https://www.ign.es/web/ign/portal>, centrándose en los recursos educativos y el Atlas Nacional de España.

La web de la Asociación Española de Geografía, <https://www.age-geografia.es/site/>, centrándose en docencia – secundaria- recursos didácticos.

La web de didáctica de IDE Aragón, <https://idearagon.aragon.es/geojuegos/htm/es/index.html>.

La web de la Federación Española de Municipios y Provincias, <http://www.femp.es/>.

Revista Democracia y Gobierno Local, <https://www.gobiernolocal.org/category/publicaciones/revista-democracia-y-gobierno-local/>

<http://aragonrural.org/>

<http://geografos.ftp.catedu.es/>

<http://soriaya.org/>

<https://teruelexiste.info/>

<https://www.afammer.es/>, y su decálogo contra la despoblación.

El Atlas Digital Escolar, <https://atlas-escolar.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=77ae3efc94174a2fb216abda32b564f4%20>.

La Confederación de Centros de Desarrollo Rural, <https://www.coceder.org/>.

Red Española de Desarrollo Rural, <http://www.redr.es/es/portal.do>.

<https://lariojasuroriental.com/>.

Red Española de Reservas de la Biosfera, <http://rerb.oapn.es/>.

<https://canal.uned.es/buscador?q=despoblacion#gsc.tab=0&gsc.q=despoblacion&gsc.page=1>, tres videos existentes en el Canal UNED.

Página del programa de la 2 de TVE, El escarabajo verde, el documental de 25 min. “Pueblos en peligro de extinción”, <https://www.rtve.es/alacarta/videos/el-escarabajo-verde/escarabajo-verde-pueblos-peligro-extincion/4584936/>.

<http://volveralpueblo.org/>.

Asociación Española contra la Despoblación, <https://www.repoblacion.org/>.

<http://desafiomujerrural.es/>.

En todas las páginas web que tengan buscador, introducir palabras como despoblación, rural, etc. Simplemente poniendo lo en un buscador, aparecen muchas noticias relacionadas en distintos medios de comunicación.

4.7 Evaluación.

Los criterios de evaluación planteados para este ABP son los siguientes:

- 1- Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, propio y ajeno, apreciándolo como un derecho de identidad, así como fuente de desarrollo; asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, para contribuir al desarrollo individual y colectivo de la humanidad.
- 2- Conocer los problemas actuales de las zonas más despobladas de España, analizando sus raíces históricas sociales y evaluando las distintas realidades a fin de elaborar un juicio personal crítico y razonado sobre los mismos, y promover y emprender actuaciones alternativas eficaces a diferentes escalas, para mejorar las diferencias territoriales, manteniendo un desarrollo sostenible del uso de los recursos naturales.
- 3- Comprender el futuro de los recursos naturales sin un desarrollo sostenible de la sociedad.
- 4- Localizar en un mapa las zonas más despobladas de España.
- 5- Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas, y tratarla de forma conveniente según los instrumentos propios de la Geografía, para elaborar las ideas propuestas.
- 6- Identificar de forma clara la relación entre el desarrollo sostenible y las ideas propuestas.
- 7- Relacionar las diferencias de paisaje que provocan los diferentes sectores económicos, con el desarrollo de las ideas trabajadas para dinamizar las zonas más despobladas de España.
- 8- Analizar el impacto de las infraestructuras de comunicación en su entorno, diagnosticando la situación de las zonas más despobladas de España.

Y los estándares de aprendizaje propuestos, son:

1.1- Señala dentro del trabajo ejemplos de pérdidas patrimoniales que se dan por el despoblamiento de zonas rurales.

2.1- Diferencia aspectos concretos de la problemática actual de la despoblación en zonas rurales.

2.2- Elabora ideas con las que se puedan dinamizar las zonas más despobladas de España.

3.1- Reconoce la importancia de una explotación sostenible de los recursos naturales.

4.1- Representa y localiza en un mapa las zonas más despobladas de España.

4.2- Señala las características principales que hacen similares a las zonas más despobladas de España.

5.1- Utiliza adecuadamente las técnicas geográficas, para apreciar la labor del geógrafo, comprendiendo que el estudio geográfico es transversal y está en constante reelaboración.

6.1- Escribe en el trabajo sugerido, las ideas planteadas y cómo pueden ayudar al desarrollo sostenible de las zonas más despobladas de España.

7.1- Describe adecuadamente los posibles cambios de paisaje que la intervención propuesta tendría en la zona donde se va a realizar.

7.2- Valora todos los tipos de paisaje y patrimonio existente debido a la importancia de todos ellos.

8.1- Compara las infraestructuras de transporte por las que discurre la salida de campo y valora su importancia para la dinamización de un territorio.

8.2- Define la importancia de los diferentes servicios para las zonas rurales.

Debido a que el ABP es una metodología innovadora que nos facilita cambios en la forma de enseñar y en la manera que los alumnos realizan sus aprendizajes, es necesario realizar una evaluación diferente. Una evaluación que tenga en cuenta las diferentes habilidades de los alumnos, como han

evolucionado realizando este tipo de trabajo, sus aportaciones al razonamiento grupal y su forma de interactuar con los integrantes de su grupo de trabajo. Por lo que el docente debe estar atento a la forma que tienen los grupos de trabajar en el aula y tomar notas constantemente de lo que observa.

Los alumnos van a realizar una evaluación grupal en la que responderán aspectos como: la aceptación del reparto de tareas, la responsabilidad con la parte del trabajo asignada, la participación y las aportaciones en las reuniones del grupo, el respeto a las opiniones diferentes, la cooperación en el trabajo del grupo, etc. Y contestar a preguntas como: ¿de qué podemos estar satisfechos? ¿en qué podemos mejorar?, etc.

Otro de los elementos a evaluar en el ABP de despoblación que hemos preparado, es el portafolio, que cada grupo tiene que preparar. La evaluación del portafolio se va a basar en la continuidad del mismo, así como, en la información que se muestre de las distintas reuniones, si existe veracidad y concordancia con la observación diaria del docente.

Para calificar el trabajo se tendrá en cuenta esta rúbrica, que se pondrá en conocimiento del alumnado antes de iniciar el proceso de ABP.

	PRINCIPIANTE 0-4	COMPETENTE 5-7	MUY COMPETENTE 8-10
ASPECTOS FORMALES	La presentación ofrece errores ortográficos y gramaticales. La redacción es deficiente.	Presentación correcta ortográfica y gramaticalmente. La redacción no es brillante.	La redacción es brillante clarificadora e integradora de las partes que lo conforma.
PORFOLIO	No refleja el avance en las reuniones o no es veraz.	Es veraz, pero no refleja correctamente el avance de las reuniones.	Es veraz y refleja el avance del proceso de reuniones.
TRABAJO ABP	La propuesta es poco verosímil o con posibilidades de fracasar. Al trabajo le faltan partes.	La solución posee aspectos realistas, pero no en su conjunto. Al trabajo no le faltan partes.	La solución es real y hay visos para poder llevarla a cabo. No faltan partes del trabajo.
TRABAJO OBSERVADO.	El portafolio y la autoevaluación no muestran lo observado.	El portafolio y la autoevaluación presentan partes que no muestran lo observado.	El portafolio y la autoevaluación muestran lo observado.
PRESENTACIÓN ORAL	La presentación es muy deficiente.	La presentación tiene algún error.	La presentación es brillante.

Los porcentajes de calificación van a ser los siguientes:

El 50% corresponde al trabajo entregado como solución al ABP.

El 20% corresponde a la entrega del portfolio grupal.

El 10% corresponde a la evaluación grupal.

El 10% corresponde a la presentación oral.

El 10% corresponde al comportamiento y la implicación.

5 DISCUSIÓN.

El proyecto de innovación didáctica propuesto desde la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, que se presenta en este Trabajo Fin de Máster, está pensado y planteado para realizarse en un ámbito educativo real y que funcione como un elemento que favorezca los aprendizajes significativos en el alumnado. En el ABP propuesto para 3º de la ESO, se han incluido todas las disciplinas escolares, para que el alumnado sea capaz de darse cuenta de la transversalidad, y ser consciente de que la razón de un problema puede provenir de muy diversos factores.

La metodología se seleccionó teniendo en cuenta la evolución que desde principios del siglo XXI se está produciendo en los diferentes sistemas educativos, y más concretamente teniendo en cuenta las directrices que provienen desde las instituciones europeas. Otro de los elementos que han marcado la elección metodológica, ha sido la evolución que se ha dado en la investigación didáctica de las Ciencias Sociales, y más concretamente en la disciplina geográfica. Los investigadores españoles e iberoamericanos, siguiendo las teorías cognitivas de aprendizaje como el Constructivismo, el Modelo Social de Conocimiento, las Inteligencias Múltiples y el Aprendizaje Significativo, consideran que basar el aprendizaje en el estudio de problemas sociales relevantes y actuales, es una buena forma de formar al alumnado para

obtener las competencias y las habilidades necesarias para convivir en la realidad cambiante a la que se van a enfrentar.

La formación que se ofrece a los futuros docentes en los Másteres de Profesorado que ofrecen las distintas universidades, debería servir a los que los realizan, para darse cuenta de la necesidad de modificar las tradicionales fórmulas de enseñanza. Se debería hacer un esfuerzo por promover formas de educación inclusiva, equitativa y colaborativa; mediante la utilización de metodologías activas. El rol tradicional del docente debe ser revisado, ya que el papel protagonista debe tomarlo el alumnado. El docente debe ejercer un papel de guía, proporcionando orientación para que el alumnado alcance sus metas de aprendizaje y desarrolle sus habilidades. El docente en este tipo de aprendizajes debe representar diversos papeles para ayudar a sus alumnos, ya que debe actuar como motivador, mentor, argumentador, facilitador de información, moderador, diseñador de actividades que acerquen la vida real al aula, y por supuesto, profesor. De esta forma, se puede mejorar la calidad y la adaptabilidad de los aprendizajes.

El trabajo con la metodología ABP presenta varias ventajas sobre la metodología expositiva, que tanto uso tiene en las aulas hoy en día. Por una parte, la posibilidad de enfrentar conceptos académicos con la realidad que los rodea, hace que el alumno se estimule y motive en mayor grado, ya que pueden ver de primera mano el significado y la utilidad de aquello que están aprendiendo. La búsqueda rigurosa y el análisis de la información obtenida de distintas fuentes, desarrolla nuevas habilidades en el alumnado, como el pensamiento crítico y creativo, para poder construir nuevas hipótesis que den soluciones a los problemas a los que podrían enfrentarse en la vida real. Al estudiar un problema social, el alumno, mediante esta metodología, adquiere unos conocimientos interdisciplinarios, consiguiendo ver y utilizar diferentes herramientas para un mismo problema, pudiendo así analizarlo de forma global o local. Así, el alumno es protagonista de su aprendizaje, trabajando desde un punto de vista cooperativo y democrático, desarrollando en él las habilidades sociales necesarias. No podemos olvidar que esto es posible mediante el cambio de una docencia tradicional por una docencia en la que el profesor actúa a modo de

guía, facilitando al alumno sus descubrimientos. Aunque el profesor siga siendo el que finalmente haga una evaluación del proceso, el propio alumno aprende a autoevaluarse y ser crítico tanto con él como con sus compañeros.

La actividad propuesta en el Proyecto de Innovación, tiene posibilidades de ser aplicada en la realidad ya que, se han tenido en cuenta las ventajas expuestas en el párrafo anterior, pero también por otros motivos. La actividad está elaborada pensando en el currículo y el contenido del curso elegido. El tema elegido para la realización del ABP, se piensa que es motivador, por el desconocimiento del tema que existe en la sociedad; otros elementos motivadores son, la salida de campo y la posibilidad de crear posibles soluciones a un problema de desarrollo sostenible de nuestra sociedad. La temporalización presentada para realizar la actividad, parece coherente con el calendario escolar, ya que, con la realización de la actividad completa, se trabajan varios contenidos, que equivaldrían, a tres temas en un libro de texto convencional. La actividad está pensada para la inclusión de todo el alumnado, mediante el trabajo cooperativo de los grupos, formados de forma heterogénea, para crear relaciones interpersonales que favorezcan este tipo de trabajo y el aprendizaje.

6 CONCLUSIONES.

La realización de este Trabajo Fin de Máster es una parte esencial en mi formación como docente. Parte del trabajo como futuros educadores consiste en conocer las innovaciones didácticas que, en nuestro ámbito de actuación, están llevando a cabo distintos profesionales. Este conocimiento de la innovación didáctica, va a permitir cambiar las formas de impartir sesiones académicas, asegurando que el alumnado sea capaz de generar aprendizajes significativos. Para conseguir estos resultados, se deben conocer las diferentes metodologías didácticas innovadoras, se debe realizar la tarea adecuándola al nivel académico, a los contenidos, a los objetivos y sobre todo al conocimiento que el docente posea sobre el alumnado al que quiere enseñar. Adecuar las diferentes metodologías es fundamental para que los alumnos adquieran procedimientos esenciales para continuar con su formación.

Con la inclusión de estas metodologías innovadoras, se pretende que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje y que genere aprendizajes flexibles, es decir que se puedan aplicar a otros ámbitos. El aprendizaje basado en problemas, y más concretamente en problemas sociales actuales, parece una herramienta muy valiosa para conseguir estos objetivos y otros como la cooperación y la reflexión crítica, para fomentar que los alumnos sean capaces de resolver problemas, que se les presenten en la vida, de una forma democrática. El tratamiento de temas socialmente conflictivos, sirve para adquirir conocimientos que encajan en los contenidos mínimos de los currículos educativos y son un excelente recurso para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

La metodología elegida no es nueva, ya que, en Educación Superior se utiliza de forma reglada desde los años 60 del siglo XX, pero sí innovadora, ya que su uso todavía está bastante restringido en la Educación Secundaria. Además, esta metodología está respaldada por gran cantidad de autores que se refieren a sus beneficios y dan ejemplos de su aplicación en el aula. La mayoría de los trabajos revisados sobre el Aprendizaje Basado en Problemas hacen referencia a su utilidad en la Educación Universitaria. Con la realización de este Máster de Profesorado, nos ha quedado claro, la necesidad existente de adoptar este tipo de metodologías innovadoras y activas, al ámbito de la Educación Secundaria.

La dificultad de incluir este tipo de metodologías en el aula de secundaria viene marcada por la cantidad de contenidos que se incluyen en el currículo escolar, las pruebas de evaluación externa, y la necesidad que existe en la sociedad de calificar y no de evaluar. Este tipo de metodología requiere un trabajo previo por parte de los docentes, muchas veces mayor que el que realizan para impartir clases expositivas, pero, la preparación de este trabajo previo puede ser un cambio diferencial para el proceso de aprendizaje del alumno. La situación ideal para desarrollar este tipo de metodología sería un trabajo conjunto entre departamentos, pero por lo poco que pude ver en los pocos días de prácticas presenciales es más factible que cada docente trate de incluir actividades motivadoras que rompan con las rutinas diarias del alumnado. En este trabajo se presenta transversalidad, pero realizada desde

una disciplina concreta y por un único docente, qué quiere mostrarla a sus alumnos. Para que el proyecto de innovación resultase más real solo se ha incluido una salida de campo, pero por convicción pienso que este tipo de salidas son muy formativas y generan motivación en el alumno, ya que, es capaz de ver la aplicabilidad, de lo que aprende en clase, en un entorno de realidad.

Las dificultades son reales, pero realizar el esfuerzo para enseñar a los alumnos otras formas de aprendizaje e involucrarlos en su forma de aprender, tiene beneficios para el alumnado. La inclusión de nuevas metodologías activas, y en concreto en la Aprendizaje Basado en Problemas, forma a los alumnos para ser más conscientes de sus conocimientos, que sepan enfrentarse a los problemas que se les presenten en la vida real, que sean capaces de trabajar en equipo con valores de tolerancia, solidaridad, respeto y justicia, construyendo aprendizajes significativos y desarrollando estrategias y habilidades necesarias para enfrentarse al mundo que les va a tocar vivir. Un mundo caracterizado por la globalización, Internet, el exagerado volumen de información, no siempre veraz, y la incertidumbre frente a los cambios constantes que se suceden a nivel local y global.

Para finalizar, se pretende agradecer a diversos organismos y docentes dedicados a la didáctica de las Ciencias Sociales, ya que, compartiendo su trabajo y sus experiencias de aula, permiten que futuros docentes aprendamos la técnica de estas nuevas metodologías. Nuestra labor como futuros docentes consiste en conocer las novedades que estos profesionales nos proponen y tenerlas en cuenta a la hora de entrar en un aula e impartir docencia. La labor de investigación de estos organismos o docentes, junto con la formación que se nos ofrece durante el Máster de Profesorado, nos tiene que llevar a esforzarnos por promover el uso de nuevas metodologías que hagan el proceso de aprendizaje más efectivo y satisfactorio, tanto para el docente como para el alumnado.

7 REFERENCIAS.

(AAVV), (2018). "Se hace Geografía al andar: La salida de campo itinerante y senderista". *Didáctica Geográfica*, N°19, pp.103-125.

BRANDA, L.A., (2009). "El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a res populares". *Educación Médica*, N°12(1), pp. 11-23.

CARRETERO, Mario, (1997). "¿Qué es el Constructivismo?", en M. Carretero, *Constructivismo y Educación*, Progreso, México, pp. 39-71.

DE LA CALLE CARRACEDO, M., (2012). "La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales", en R. de Miguel, M.^a L. de Lázaro y M.^a J. Marrón, (eds.). *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 123-137.

DE MIGUEL, Rafael, (2013). "Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la Geografía innovadora". *Didáctica Geográfica*, N°14, pp. 17-36.

DE MIGUEL, Rafael, (2018). "Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las Ciencias Sociales para el mundo global". *REIDICS*. N°2, pp. 36-54.

DE LA TORRE, J.J., (2014). "Aprendizaje basado en problemas". *Superpíxepolis*, Recuperado de: https://sosprofes.es/wp-content/uploads/2017/03/PBL_Aprend_Basado_Problemas_2014.pdf (27/05/20).

Editorial de la Revista Democracia y Gobierno Local, N°36, primer trimestre 2017, p.3, Editada por la Fundación Democracia y Gobierno Local.

FERNÁNDEZ BATANERO, J., (2004). "La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural". *Revista Fuentes*, N°5. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2403> (24/0520)

GARCÍA DE LA VEGA, Alfonso, (2011). "Revisión epistemológica a la didáctica de la Geografía. Contribución curricular y metodológica". *Revista virtual, Geografía, Cultura y Educación, Revista Anekumene*. N°2, pp. 22-36.

GARCÍA DE LA VEGA, Alfonso, (2011b). "Adquisición de conceptos básicos en Geografía mediante el aprendizaje basado en problemas". *Revista Geográfica de América Central*. N° especial EGAL, pp. 1-18.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. (2011). "Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar". *Revista virtual, Geografía, Cultura y Educación, Revista Anekumene*. N°2, pp. 6-21.

GARCÍA RÍOS, Diego J., (2019). "Estrategias Didácticas en Geografía". *Revista Geográfica Digital*, Vol. 16, N°32, pp. 2-14.

GARCÍA SEVILLA, Julia, (coord.), (2008). "El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria", Murcia, Universidad de Murcia.

IGLESIAS-PASCUAL, Ricardo, (2018). "Geografía, emoción y aprendizaje para el alumnado de la sociedad digital". *Didáctica Geográfica*, N°19, pp. 15-20.

JAUREGUI MORA, S.Z., (2018). "La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación". *Revista boletín REDIPE*, N°7 (11), pp. 65-81.

LÓPEZ FACAL, R. Y SANTIDRIÁN, V.M., (2011). "Los conflictos sociales candentes en el aula". *Iber*, N°69, pp. 8-20.

LUIS BÁEZ, Algacel, (2019). "Un viaje de exploración: Una estrategia de enseñanza holística, multidisciplinar y significativa de la Geografía Académica". *Geographos, revista digital para estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. 10, N°119, pp. 206-237

LUNA SCOTT, Cynthia, (2015). "El futuro del aprendizaje 3. ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?". *Investigación y prospectiva en educación*, UNESCO. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4724> (24/05/20)

MARCO AMORÓS, Mateo, (2002). "Geografía y enseñanza secundaria (la educación de la mirada)". *Investigaciones Geográficas*. N°29, pp. 71-82.

MARRÓN GAITE, M.J., (2011). "Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de

Educación Superior (EEES)". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº57, pp. 313-341.

PAGÉS, J., (1993). "Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales". *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, nº.62-63, pp.121-151.

PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A., (2014). "Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales". Barcelona: AUPDCS.

QUINQUER, Dolors, (2004). "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación". *Íber*, Nº40, pp. 7-22.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A., (2019). "La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación". *El futuro del pasado*, Nº10, pp.57-79.

(SIE,UPM) Servicio de Innovación Educativa. Universidad Politécnica de Madrid. (2008). Aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Recuperado de: https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf (27/05/20)

SOUTO, Xosé, (2011). "Fines y Objetivos en la enseñanza de la Geografía: Los condicionantes sociales y epistemológicos", en PRATS, Joaquín (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, Graó, pp.115-129.

SOUTO, Xosé y GARCÍA MONTEAGUDO, D., (2016). "La Geografía escolar ante el espejo de su representación social". *Didáctica Geográfica*. Nº.17, pp.177-201.

SOUTO, Xosé, (2018). "La Geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. 79, 2757, pp. 1-31.

VELÁSQUEZ SARRIA, J.A., “La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental”. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 5, N°2, pp. 29-44.

VELILLA GIL, J. Y LAGURA MARÍN-YASELI, M., (2019). “El problema de la despoblación en España y su tratamiento didáctico”. *Iber*, N°96, pp.7-25.

VIZCARRO, Carmen, y JUÁREZ, Elvira, (2008). “¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?”, en GARCÍA SEVILLA, Julia, (coord.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, Murcia, Universidad de Murcia, pp.17-36.

ANEXO I.

Imágenes de los Dados de la Transversalidad, realizados por el autor.

